UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

KLEYSE GALDINO FRANCISCO

UM GESTO ARQUEOGENEALÓGICO E ÉTICO NO ENSINO DE ESCRITA

São Cristóvão-SE
2024

KLEYSE GALDINO FRANCISCO

UM GESTO ARQUEOGENEALÓGICO E ÉTICO NO ENSINO DE ESCRITA

Tese de Doutorado apresentada para Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Estudos do discurso, identidades e relações de poder.

Orientador: Profª. Drª. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

São Cristóvão-SE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F818g

Francisco, Kleyse Galdino
Um gesto arqueogenealógico e ético no ensino de escrita / Kleyse Galdino Francisco ; orientadora Maria Leônia Garcia Costa Carvalho – São Cristóvão, SE, 2024.
191 f. : il.

Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Linguística. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Professores de português - Formação. 5, Foucault, Michel, 1926-1984. I. Carvalho, Maria Leônia Garcia Costa, orient. II. Título.

CDU 81'42

KLEYSE GALDINO FRANCISCO

UM GESTO ARQUEOGENEALÓGICO E ÉTICO NO ENSINO DE ESCRITA

Tese de Doutorado apresentada para Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em 25 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA LEONIA GARCIA COSTA CARVALHO
Data: 03/09/2024 09:44:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profª. Drª Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Presidente

gov.br Documento assinado digitalmente
DENSON ANDRE PEREIRA DA SILVA SOBRAL
Data: 26/08/2024 21:17:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Membro Externo ao Programa

gov.br Documento assinado digitalmente
ELZA FERREIRA SANTOS
Data: 27/08/2024 22:19:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profª. Drª. Elza Ferreira Santos
Instituto Federal de Sergipe (IFS)
Membro Externo à Instituição)

Documento assinado digitalmente
gov.br
JUNOT CORNELIO MATOS
Data: 28/08/2024 14:03:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Junot Cornelio Matos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Membro Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br
VALQUIRIA CLAUDETE MACHADO BORBA
Data: 04/09/2024 00:35:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Valquíria Claudete Machado Borba
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Membro Externo à Instituição

São Cristóvão-SE
2024

Dedicada a meu moreno, Valdson Lucas Brito, parece que lhe escuto todos os dias cantando “levante essa cabeça…mande essa tristeza embora…pode acreditar” e à minha linda sobrinha, Kendra Gabriela Nunes Valença, pela inspiração de “continuar nadando”, mesmo que as correntes sejam densas e pareça que estou perdida, que faltem as forças, estarei sempre sorrindo enquanto “nado” porque a esperança é encontrá-los em frente.

Agradecimentos

A Deus, toda a glória! Sem Ele, nada estaria escrito nem aqui e nem em outro lugar; sem Ele, nada seria ensinado. Sem Ele, nenhum desses abaixo poderia ter me ajudado. Eu nem consigo descrever quantos e quão duros foram os obstáculos que encontrei, mas em todos eu percebi a mão de Deus!

A meus filhos, que participaram dessa jornada intensa, estendendo seus braços a mim e ampliando meus horizontes ainda que eu não visse bem o caminho.

A meu pai, pela importância dada aos estudos, à memória e aos livros que me repassou desde cedo. Sei bem que não esperava ter uma filha professora, mas também sei bem o quanto é responsável por mais esse empreendimento.

A meus pais-tios, Jandira e Parízio, devo a persistência aprendida, especialmente pelo exemplo, além da confiança em mim mesma que estão sempre me fazendo reaprender.

Às minhas irmãs Klenyse e Kelly, pelas experiências pedagógicas partilhadas e pelo cuidado com meus filhos, também pela escuta atenta de minhas dificuldades na prática docente.

Aos irmãos-primos Marcos, Kadja, Kleber e Antônio, pelo respeito à minha pesquisa e pela inspiração crescente de dedicação ao trabalho.

À querida Cleide, pela ajuda com a pesquisa e pela inspiração de força e de cuidado, da mãe que é.

À família de meu falecido esposo, pelo carinho e pela alegria em todos os momentos difíceis.

À família da fé, Igreja Presbiteriana Sião, cujas orações e súplicas se estendem a mim e a meus filhos em cada dificuldade.

Aos amigos Mayara, Gisele, Márcio, Susan, Rogério, Valdenice, por não me deixarem esmorecer, nem desistir, mesmo passando por suas próprias questões.

À amiga-irmã Bruna, pelos ouvidos sempre dispostos, pelos braços abertos e pela inspiração de garra, de doçura e de humanidade. Quero poder fazer mais do que fez por mim em algum momento!

À querida Paulete, pela escuta atenta e pelas palavras certas na devida hora.

A todos os colegas de trabalho do IFAL, onde trabalho há quase 7 anos, que apoiaram, de muitas formas, minha pesquisa, especialmente ao meu diretor Felipe Thiago, cujas ações na hora certa me possibilitaram concluir esse feito.

Aos colegas de curso, pela escuta atenta, pela reflexão cuidadosa de cada tema discutido, pelos trabalhos inspiradores, já sinto falta dos encontros presenciais (ou não).

À prof.ª Emília Rodat, pela acolhida de meu primeiro projeto e pelas pertinentes orientações de leitura.

À prof.ª Leilane Ramos, pelas horas de atenção dispensadas, ainda que eu não fosse sua orientanda.

À caríssima prof.ª Leônia, minha orientadora, por tantas demonstrações de carinho, além das necessárias orientações e leituras.

A todos os professores do curso de Doutorado (PPGL/UFS), pela acolhida, pela disponibilidade, pela inspiração que constituem suas vidas.

Aos meus informantes (pesquisados), colegas de profissão, professores de Língua Portuguesa, que me possibilitaram analisar minhas próprias dificuldades.

A todos os meus professores de Português, especialmente D. Mariá, "Tio" Marco Antônio, Lilibety e Ana Cristina, pela disposição e pela criatividade de suas aulas que me inspiram até os dias de hoje.

A todas as escolas por onde estive estudando e trabalhando, especialmente ao Colégio do Salvador, todas as memórias e vivências foram significativas para a produção dessa tese.

E a todos os meus alunos, especialmente aqueles que estiveram comigo nos últimos anos, que acolheram uma professora cheia de ideias (e de dúvidas), que permitiram ser estudados, que confiaram em todas as iniciativas que propus e que apoiaram meu ensino e minha escrita.

Há pessoas (entre as quais eu me incluo) que acreditam que não poderiam viver sem escrever. E não é porque queiram tornar-se um novo Homero ..., mas porque acreditam que precisam escrever, já que só no gesto de escrever podem expressar sua existência. (FLUSSER, 2010, p. 17-18)

RESUMO

Chamo de gesto arqueogenealógico e ético essa "escrita de mim" que, antes de ser fruto de uma pesquisa de doutoramento, é consequência de uma inquietação docente: "como se ensina a escrever e quem é o professor que ensina a escrever?" Na prática de ensino de Língua Portuguesa, observo as dificuldades de meus alunos em escrever, como também as minhas próprias dificuldades em ensiná-los. Embora eu reconheça os pressupostos teóricos e metodológicos referentes à escrita, vejo-me restrita pela sociedade disciplinar, pelas linhas de força e de subjetivação expostas pelo ensino, e procuro destacar o sujeito-professor nesse processo. Por isso, o objetivo principal desta tese foi analisar as condições que envolvem o professor no processo de "ensino de escrita", aqui tomado como dispositivo. Segundo Foucault (2010), dispositivo é um conjunto de enunciados e/ou materialidades que expõem discursos e permite sua análise. São objetivos específicos dessa tese: a) apresentar aspectos históricos e teóricos do processo de ensino de escrita; b) identificar regimes de verdade, linhas de força, linhas de subjetivação e práticas de si que envolvem o ensino de escrita; e c) problematizar a autoformação do professor de Língua Portuguesa. A metodologia de pesquisa e de escrita foi escolhida em função dos caminhos de pesquisa e de escrita que observei em Foucault (1987; 2005; 2019c), portanto esse trabalho advém de uma pesquisa descritiva, analítica e quanti-qualitativa – uma pesquisa arqueogenealógica e ética – porque, para me aprofundar no sujeito (professor), busco compreender sua história e suas práticas (ensino de escrita). A compreensão da subjetividade vem pelo saber (arqueologia), pelas relações de poder (genealogia) em que se insere esse sujeito (FOUCAULT, 1995a) e pela própria escrita (ética). O *corpus* é constituído de respostas ao questionário "O professor e as práticas de ensino de escrita" (por mim elaborado), com perguntas discursivas e não-discursivas e pela minha própria narrativa enquanto sujeito-professora envolvida no processo de ensino de escrita. Tomo minha narrativa e as respostas dos professores como enunciados (sequências enunciativas) e representações dos discursos dos professores de Língua Portuguesa; são representações da singularidade de uma memória e destacam-se como efeito de verdade de um dado período de tempo em que se insere o ensino de escrita, concebido a partir de seus agentes, professores de Língua Portuguesa; são elas utilizadas para a análise do dispositivo "ensino de escrita". Nesse sentido, introduzir minha própria história foi oportuno para destacar a importância da autoformação do professor de língua. Num esforço foucaultiano de análise que considera três demandas da "escrita de si" (FOUCAULT, 2004a): a) leitura; b) prática regrada e voluntária da disparidade (demanda uma escolha de elementos heterogêneos); e c) processo de unificação do "corpo" do texto na medida em que transforma o próprio escritor, eu escrevi uma "escrita de mim: um gesto arqueogenealógico e ético que permite entender os processos do dispositivo ensino de escrita e autoformar o professor, em busca de uma ética de si. É preciso pensar, para além da formação contínua do professor, um cuidado de si, que pode se dar pela escrita de sua própria história.

Palavras-chave: Ensino de escrita; História do ensino de língua; Subjetivação do professor; Autoformação; Foucault.

RESUMEN

Llamo a esta “escritura de mí mismo” un gesto arqueogenealógico y ético que, antes de ser resultado de una investigación doctoral, es consecuencia de una inquietud docente: “¿cómo se enseña a escribir y quién es el maestro que te enseña a escribir?” En la práctica de la enseñanza del portugués, observo las dificultades de mis alumnos en escritura, así como mis propias dificultades para enseñarles. Si bien reconozco los presupuestos teóricos y metodológicos respecto a la escritura, me veo restringido por la sociedad disciplinaria, por las líneas de fuerza y subjetivación expuestas por la enseñanza, y busco resaltar al sujeto-docente en este proceso. Por lo tanto, el objetivo principal de esta tesis fue analizar las condiciones que involucran al docente en el proceso de “enseñar a escribir”, tomado aquí como un dispositivo. Según Foucault (2010), un dispositivo es un conjunto de enunciados y/o materialidades que exponen los discursos y permiten su análisis. Los objetivos específicos de esta tesis son: a) presentar aspectos históricos y teóricos del proceso de enseñanza de la escritura; b) identificar regímenes de verdad, líneas de fuerza, líneas de subjetivación y autoprácticas que involucran la enseñanza de la escritura; yc) problematizar la autoformación de profesores de lengua portuguesa. La metodología de investigación y escritura fue elegida con base en los caminos de investigación y escritura que observé en Foucault (1987; 2005; 2019c), por lo que este trabajo proviene de una investigación descriptiva, analítica y cuantitativa-cualitativa -arqueogenealógica y ética- porque, para profundizar Profundizando en el tema (docente), busco comprender su historia y sus prácticas (enseñanza de la escritura). La comprensión de la subjetividad pasa por el conocimiento (arqueología), por las relaciones de poder (genealogía) en las que se inserta este sujeto (FOUCAULT, 1995a) y por la escritura misma (ética). El *corpus* está compuesto por respuestas al cuestionario “El docente y las prácticas de enseñanza de la escritura” (elaborado por mí), con preguntas discursivas y no discursivas y mi propia narrativa como sujeto-docente involucrado en el proceso de enseñanza de la escritura. Tomo mi narrativa y las respuestas de los profesores como enunciados (secuencias de enunciados) y representaciones de los discursos de los profesores de lengua portuguesa; son representaciones de la singularidad de una memoria y se destacan como efecto verdadero de un período de tiempo determinado en el que se inserta la enseñanza de la escritura, concebida a partir de sus agentes, los profesores de lengua portuguesa; Se utilizan para analizar el dispositivo de “enseñanza de la escritura”. En este sentido, presentar mi propia historia fue oportuno para resaltar la importancia de la autoformación como profesora de idiomas. En un esfuerzo de análisis foucaultiano que considera tres exigencias de “escribirse” (FOUCAULT, 2004a): a) lectura; b) práctica regulada y voluntaria de la disparidad (requiere una elección de elementos heterogéneos); y c) proceso de unificación del “cuerpo” del texto en la medida que transforma al propio escritor, escribí una “escritura de mí mismo”: un gesto arqueogenealógico y ético que permite comprender los procesos del dispositivo didáctico de la escritura y de sí mismo. -formación del docente, en búsqueda de una ética de sí mismo. Es necesario pensar, además de la formación permanente del docente, en el cuidado de uno mismo, que puede materializarse en la escritura de la propia historia.

Palabras clave: Enseñanza de la escritura; Historia de la enseñanza de lenguas; Auto-entrenamiento; Ética en la enseñanza; Foucault.

SUMMARY

I call this “writing of myself” an archaeogenealogical and ethical gesture that, before being the result of doctoral research, is a consequence of a teaching concern: “how do you teach to write and who is the teacher who teaches you to write?” In the practice of teaching Portuguese, I observe my students' difficulties in writing, as well as my own difficulties in teaching them. Although I recognize the theoretical and methodological assumptions regarding writing, I see myself restricted by disciplinary society, by the lines of force and subjectivation exposed by teaching, and I seek to highlight the subject-teacher in this process. Therefore, the main objective of this thesis was to analyze the conditions that involve the teacher in the process of “teaching writing”, taken here as a device. According to Foucault (2010), a device is a set of statements and/or materialities that expose discourses and allow their analysis. The specific objectives of this thesis are: a) to present historical and theoretical aspects of the writing teaching process; b) identify regimes of truth, lines of force, lines of subjectivation and self-practices that involve teaching writing; and c) problematize the self-training of Portuguese language teachers. The research and writing methodology was chosen based on the research and writing paths that I observed in Foucault (1987; 2005; 2019c), therefore this work comes from descriptive, analytical and quantitative-qualitative research – archaeogenealogical and ethical research – because, to delve deeper into the subject (teacher), I seek to understand his history and his practices (writing teaching). Understanding subjectivity comes through knowledge (archaeology), through power relations (genealogy) in which this subject is inserted (FOUCAULT, 1995a) and through writing itself (ethics). The *corpus* consists of responses to the questionnaire “The teacher and writing teaching practices” (prepared by me), with discursive and non-discursive questions and my own narrative as a subject-teacher involved in the writing teaching process. I take my narrative and the teachers' responses as utterances (utterance sequences) and representations of the Portuguese language teachers' speeches; they are representations of the singularity of a memory and stand out as a true effect of a given period of time in which writing teaching is inserted, conceived from its agents, Portuguese language teachers; They are used to analyze the “writing teaching” device. In this sense, introducing my own story was appropriate to highlight the importance of self-training as a language teacher. In a foucauldian effort of analysis that considers three demands of “writing oneself” (FOUCAULT, 2004a): a) reading; b) regulated and voluntary practice of disparity (requires a choice of heterogeneous elements); and c) process of unification of the “body” of the text to the extent that it transforms the writer himself, I wrote a “writing of myself”: an archaeogenealogical and ethical gesture that allows understanding the processes of the writing teaching device and self-training the teacher, in search for an ethics of self. It is necessary to think, in addition to the teacher's ongoing training, about taking care of oneself, which can take the form of writing one's own story.

Keywords: Writing teaching; History of language teaching; Self-training; Ethics in teaching; Foucault.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inserção do Português como disciplina no Brasil…… 51

Quadro 2 - Histórico do ensino de línguas no Brasil - Monarquia à República…… 90

Quadro 3 - Política linguística no Brasil e concepções de linguagem - 1961 a 1997…… 91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Importância do livro didático nas práticas de ensino……... 103

Gráfico 2 - Influências nas práticas de ensino…… 113

Gráfico 3 - Período que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa…….. 125

Gráfico 4 - Formação dos informantes de pesquisa……... 144

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LP - Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....18
1 ESCRITA DE MIM: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 27
1.1 Da difícil arte de escrever uma tese (com Foucault).....29
1.2 Metodologia em função da teoria.....32
1.2.1 Da arqueologia: discurso, enunciado, dispositivo, verdade, episteme e arquivo.33
1.2.2 Da genealogia: relações de poder (e de resistência), poder pastoral e poder disciplinar.....35
1.2.3 Da ética: ascese, cuidado de si, escrita de si.....37
1.3 Pesquisa de campo.....39
1.4 Análise do corpus.....40
1.5 Escrita da tese.....41
1.6 Identificação.....43
2 UM GESTO ARQUEOLÓGICO NO ENSINO DE ESCRITA.....45
2.1 Quando se começa a escrever?.....47
2.2 História, educação e escrita.....49
2.3 A língua legitimada e a escolarização da escrita no Brasil.....53
2.4 Concepções de escrita nos anos finais.....60
2.5 Possibilidades de mudança no ensino de escrita.....69
2.6 A "verdade" sobre a escrita.....73
2.7 A "verdade" sobre o ensino de escrita.....78
3 UM GESTO GENEALÓGICO NO ENSINO DE ESCRITA.....85
3.1 O saber-poder.....88
3.2 O poder-saber no ensino de escrita.....90
3.3 Efeitos de poder no ensino de escrita.....94
3.4 Relações de poder no ensino de escrita.....107
3.5 Resistência no ensino de escrita.....124
4 PROCESSOS SUBJETIVADORES DO PROFESSOR NO ENSINO DE ESCRITA.131
4.1 Processos subjetivadores.....135
4.2 Ética e cuidado de si.....136
4.2.1 Mestre.....140
4.2.2 Aluno.....142
4.2.3 Escritor.....147
4.3 Professores da liberdade?.....151
4.4 Ética no ensino de escrita.....160
4.4.1 O ensino ético de língua.....160
4.4.2 A escrita docente como obra de arte.....161

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 164
REFERÊNCIAS..... 174
APÊNDICE..... 183

INTRODUÇÃO

Todo ano (há pelo menos seis anos), nas minhas primeiras aulas do ano letivo, depois das devidas apresentações da disciplina e de mim mesma, eu faço a seguinte pergunta aos meus alunos: “o que vocês querem aprender?”. Invariavelmente, entre tantas possibilidades, muitos respondem que querem escrever melhor, que querem aprender a escrever a redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A experiência de muitos anos de ensino, tanto na escola particular, como na pública, não me deixam preocupada com a organização de minhas aulas e nem com os conteúdos ou competências ou habilidades que têm sido propostos à disciplina Língua Portuguesa desde que eu estou trabalhando com isso efetivamente (1996). No entanto, eu sempre me questionei sobre o que é ensinar a escrever e, na medida em que desenvolvi vários tipos de abordagens de ensino e que fui me atualizando em minha própria formação, minhas práticas foram mudando, mas as mudanças na produção escrita do meu aluno não aconteceram na medida que eu esperava. Geraldi (2006, p. 64-65) destaca que “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. [...] Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos aos quais havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho.” Tal decepção para mim era constante, por isso procurei analisar a minha prática a partir de então.

Certamente minha prática enquanto docente está marcada pela minha história, por isso é importante observar, nesse momento, que me sinto privilegiada tanto na minha formação quanto na minha relação de trabalho (o que não quer dizer que eu não precise continuar me aprimorando). Sou proveniente de escolas particulares de meu Estado (Sergipe), e estudei bacharelado e licenciatura na Universidade Federal de Sergipe/UFS, onde também fiz Mestrado em Letras e estou me doutorando em Linguística. Faço minhas as palavras de Geraldi (2003) quando externa:

> […] o fato de ter sido um professor leigo, […] marcou e marca profundamente minha ação como professor, hoje, do que eu mesmo imagino. Professor por acaso (ou pela vaidade dos meus dezenove anos), hoje diria felizmente sem habilitação prévia, mas tendo que me habilitar no trabalho, estava livre para arriscar-me na construção de minhas aulas, na seleção dos temas, na conversa com os alunos: eu não era professor, era bancário. (GERALDI, 2003, p. 15 e 16, grifo meu)

Eu fui uma professora leiga. Não era bancária, era estudante de Direito, quando comecei a "dar aulas" de Português em 1996, numa escola particular de reforço. Aconteceu porque era uma das melhores alunas da minha escola, ganhei fama de escrever muito bem e de saber "explicar bem todos os assuntos". Além disso, eu era aluna do curso de Direito da UFS (um dos cursos mais bem vistos na minha sociedade na década de 90). Trabalhava com aulas de reforço de Português e de História. Alguns anos depois, fui convidada a dar aulas dessas disciplinas numa escola particular em que tinha aulas regulares, para alunos da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e aulas de 'Redação[1]" para os de 7ª série, nessa mesma escola. Eu não me preocupei com a falta de formação no momento, porque era comum, muito comum nessa época, existirem professores sem formação em licenciatura, que, como eu, tinham sido considerados bons alunos, sendo assim, convidados a trabalharem como docentes. (Tive alguns professores assim.) Também guardava comigo uma certa vaidade de estar trabalhando desde os 19 anos, enquanto a maioria dos meus colegas de curso (de Direito) não sabia o que era isso. Tive oportunidade de "arriscar-me na construção de minhas aulas", apesar de que a escola - através da coordenação - obrigava o uso do livro didático e também de paradidáticos. Dentro desse limite, utilizei as práticas e metodologias que tinham sido utilizadas comigo quando eu era aluna e também as que intuía serem mais interessantes ou criativas para a abordagem daqueles conteúdos que eram pré-definidos pela escola, pelo livro didático e por minhas memórias (de aluna). Fazendo atividades diferentes, retirando o aluno da sua mesa ou do lugar em que sentava, eu ouvi muitas vezes que eu não tinha "domínio de sala". No ano seguinte, fui demitida com a certeza que o meu "defeito" tinha sido a minha intuição. Fui advogar, entretanto, de tempos em tempos, era chamada a ministrar aulas de Português e de Direito, aulas particulares, em cursinhos preparatórios de concursos públicos, em cursos técnicos e em cursos superiores. Aos poucos me convenci de que precisava fazer uma nova graduação, uma licenciatura, para legitimar o fato de continuar "dando aulas", porque aquilo eu continuava fazendo. (Foram 5 anos entre a formatura em Direito e o início da Licenciatura em Letras de 2004 a 2009).

Entre 2009 e 2012, eu fui colhendo experiências de ensino de língua. Eu passei a trabalhar no ensino público do meu Estado a partir de 2009, por um concurso temporário, enquanto eu fazia aulas da especialização em Didática do Ensino Superior (nos finais de

[1] Nessa escola, como em outras escolas particulares, havia a disciplina Língua Portuguesa e a disciplina Redação para os alunos da 5, 6, 7 e 8 séries do Ensino Fundamental. Nas séries finais havia a disciplina de Literatura, além de Língua Portuguesa e Redação. Os professores das disciplinas nem sempre eram os mesmos.

semana) e aulas no Mestrado (2010-2012), também era tutora (UAB -Universidade Aberta do Brasil) no curso de Letras à distância da própria UFS. Todas essas situações me provocaram mais dúvidas quanto ao ensino de escrita (como se ensina a escrever?, por que uns discentes apresentam uma escrita de tal forma e outros não?). O título formal e oficial de professora de Língua Portuguesa concursada e efetiva só aconteceu em 2012, quando logrei êxito em concurso público também no Estado de Sergipe.

Minha prática docente até aí foi permeada por um período de intuição, "sem formação", e por um período intenso de formação e experiências, além da responsabilidade de ministrar a disciplina Redação tanto no primeiro momento, quanto no meu ingresso no setor público em 2009. Experimentei, ainda, o ensino de escrita (acadêmica) quando professora substituta da UFS com as disciplinas Produção e Recepção de Texto I e II (2009-2011 e 2013-2015). Em contrapartida, as atividades que eu exigia dos meus alunos não obtinham a resposta que eu esperava. Mesmo as atividades de gramática e de literatura, no ensino básico, eram "muito difíceis de serem resolvidas", nas palavras dos alunos, e eu ficava decepcionada. Nessa medida, eu tentava colocar em prática todos os ensinamentos que tinham sido evidenciados em minha formação, e foi muito importante ter tido uma pequena experiência na coordenação de uma escola pública (2017) por seis meses, antes de assumir o ensino médio técnico na instituição em que trabalho atualmente, para observar, em pequena escala, outras práticas de ensino de língua, com problemas próximos aos meus. Enquanto isso, vi crescer o número de "cursinhos" de Redação para o ENEM como já houvera para a redação do vestibular nos anos 80 e 90 (séc. XX), (atualmente existem vários disponíveis na internet). Assim, continuei procurando respostas, especialmente as metodológicas, para melhorar o desempenho nas produções discentes e para entender como alguns professores ainda se intitulam "professor de redação", como ainda se sustenta um ensino em que o conteúdo principal é a exposição de aspectos gramaticais normativos e a produção escrita do aluno é entendida como um objeto descontextualizado de sua prática social.

No Mestrado em Letras, eu analisei os textos de alunos da graduação na disciplina Produção e Recepção de Texto I em relação à autoria. O objetivo era analisar a produção de meu aluno, descrevendo uma atividade de produção de texto, a partir do princípio de autoria (FOUCAULT, 2006a); ocasião em que concluí que esse princípio é alcançado pelo discente, sem que haja reprodução do discurso do professor e, sim, um rearranjo dos ditos e já-ditos sobre o tema definido. Nesse ínterim, não consegui entender perfeitamente os problemas que

estavam na ordem do meu próprio discurso enquanto docente, percebendo que era oportuno analisar a minha prática.

As dificuldades que observei no ensino de Língua Portuguesa, desconsiderada a tripartição da disciplina (Gramática/Literatura/Redação) com que convivi, estão mais concentradas na escrita e são de vários níveis: entender a proposta de produção textual; entender o tema proposto; manter a unidade e a progressão; organizar o texto de maneira coerente e coesa; apresentar indícios de autoria ou originalidade, entre outras[2]. Contudo, o que mais me chamou atenção é como responder a essa demanda, o que se pode fazer nesse sentido, o que eu posso fazer para dirimir essas dificuldades, especialmente as iniciais: o aluno não se sente capaz de escrever; diz não escrever "nada" e tem temor da atividade que exige escrita.

Para responder às minhas questões, divaguei por estudos já conhecidos e apresentei a história como hipótese de *lócus* para minhas respostas, mas, ao observar os estudos foucaultianos a respeito do saber, do poder e da subjetividade, resolvi por buscar nesse autor e seus afiliados soluções mais concretas para meus quesitos, que hoje passam pela subjetividade do professor.

Entendo hoje, como me vejo há trinta anos, controlada e resistente enquanto professora de Língua Portuguesa. Eu me vejo restrita pelas forças de regimentos, de editais e de formalidades que a academia e a cientificidade impõem para escrever e para ensinar, como também enquanto formadora de discentes que desejam e outros que se obrigam a escrever para si, para uma prova ou para participar de um exame. Contudo, também, entendo-me resistente a esses controles quando os discuto, analiso suas relações e enquanto escrevo esta tese.

Ao considerar que não há poder sem resistência, Foucault (1995a) considera as relações de força que transcrevem a realidade, inclusive nas instituições, como a escola, e por que não dizer no ensino de escrita. Problematizar as relações de poder, a sociedade disciplinar, a sociedade do controle, os regimes de verdade, as linhas de força e de subjetivação através do ensino de escrita é o que me move nesse momento. Como Foucault (2010), apresento uma história descontínua, uma ontologia do presente. No meu caso,

---

[2] As anteriores e as outras estão dentro do escopo do que é considerado texto, dos aspectos de textualidade (COSTA VAL, 1999), como também daqueles que dizem respeito ao princípio de autoria, que é responsável pelo agrupamento dos discursos e enunciados e unidade de significação. Hoje entendo que também são de natureza cognitiva, no sentido de como estabelecer que o conhecimento e os saberes do aluno passem a fazer parte da sua produção escrita.

aproveitando o ensino de escrita como dispositivo[3], observo não exatamente o que é ensinar a escrever, mas o sujeito que se constitui professor nesse processo.

Então, esta tese nasce de uma questão pessoal: como se ensina a escrever e quem é o professor que ensina a escrever? É uma provocação que tem especial sentido para mim dentro de um determinado espaço temporal - de 1980 a 2010 - período em que fui aluna do ensino básico, graduei e trabalhei como professora. É também um período em que a formação de professores de Língua Portuguesa e o próprio sentido de escrita são questionados, dadas as dimensões sociais e institucionais que o ensino de escrita vai tomando nesse período.

A escola tem sido motivo de muitas investigações, o aluno e o professor também, entretanto ainda não foram consideradas todas as perspectivas decorrentes da formação do professor, muito menos da sua autoformação ética ou de sua subjetivação. Por isso, minha busca precede do interesse de buscar, na história do ensino de escrita, a observação das relações de poder, saber e subjetivação do professor de Língua Portuguesa, tomando como objeto de pesquisa e análise os enunciados de professores que atuaram no período delineado, especialmente nos últimos anos do Educação Básica e minha própria narrativa.

O período referido delineia muitas transformações históricas e sociais que tiveram influência sobre o objeto de pesquisa, como a alteração nas concepções de escrita e nas perspectivas de seu ensino. Reflexões históricas são pertinentes a essa temática, também, como fonte de análise para considerar os fatores que permearam o ensino de escrita em dado espaço temporal e com mais ênfase nos últimos anos da escola pátria.

Participo dessa tese através da minha própria narrativa e do discurso de colegas para promover uma autorreflexão e potencializar a memória dos professores, seu fazer pedagógico, como uma prática de autoformação ética. Dessa forma, pelo cuidado de mim (FOUCAULT, 2019c), escrevo uma história do ensino de escrita através do discurso de professores de Língua Portuguesa que atuaram entre 1980 e 2010. É uma história descontínua e que procura as regularidades e as rupturas para apresentar os sujeitos professores de escrita, como é pertinente aos estudos arqueogenealógicos e éticos, com base em Foucault (2010).

Alguns trabalhos me inspiraram como Catani; Vicentini (2011) que, em artigo sobre as práticas de ensino de leitura e escrita na produção autobiográfica de professores e alunos no Brasil, demonstra a importância da história da escolarização, na análise das memórias e

[3] Dispositivo - conjunto de enunciados e/ou materialidades que expõem discursos e permite sua análise. É uma categoria usada por Foucault e que pode ser entendida como "tema" de análise. Durante o desenvolvimento da tese essa categoria é conceituada e discutida.

dos efeitos de verdade que elas instauram nos professores e alunos. Loponte (2006) me trouxe um exemplo muito próprio de pesquisa da qual me aproximo ao analisar a docência em arte a partir da escrita de si. Por sua vez, Aquino (2011) observou os desdobramentos educacionais da escrita, sua função examinatória, sua dependência da leitura, mas lembrou, com Foucault (1987, 2006b), o esforço de resistência e de autocriação ética diante dos jogos subjetivadores, típicos das práticas escolares. Com esses autores me conectei pela temática – ensino de escrita – e nos dois últimos me inspirei pela fundamentação teórica – Michel Foucault – especialmente relevante inclusive na delimitação de meus objetos e objetivos de pesquisa.

Assim, o objetivo principal dessa tese é analisar as condições que envolvem o professor no processo de ensino de escrita. Nesse sentido, limito-me a apreciar especialmente três décadas de ensino de escrita – de 1980 a 2010 – justamente as décadas em que me coloco como controlada e resistente. Dessa maneira, procuro descortinar a história do ensino de escrita, através dos discursos colhidos de professores que atuaram no ensino de Língua Portuguesa, nas décadas referidas nos últimos anos da educação básica e da minha própria narrativa. O conceito de escrita é também alvo de reflexão e análise nessa tese, haja vista que a história e a educação mostram como esse conceito é volátil e sua atualização é constante, sendo determinante para o processo de subjetivação do professor o conceito (ou os conceitos) de escrita que apresenta.

São objetivos específicos dessa tese: a) apresentar aspectos históricos e teóricos do processo de ensino de escrita; b) identificar regimes de verdade, linhas de força, linhas de subjetivação e práticas de si que envolvem o ensino de escrita; e c) problematizar a autoformação do professor de Língua Portuguesa.

Essa tese parte de uma pesquisa estratégica, na área das Ciências Humanas (Linguística e Educação), que visa preencher uma lacuna do conhecimento (GIL, 2010), como também visa solucionar problemas práticos (reconhecimento e pertinência da formação do professor para crítica pessoal e profissional). É fruto de uma pesquisa descritiva, analítica e quanti-qualitativa porque pretende refletir sobre o processo de subjetivação do professor no ensino de escrita, enquanto descreve a história do ensino de escrita num determinado período de tempo, por meio da coleta de enunciados de professores que trabalharam com o ensino de Língua Portuguesa. Por isso mesmo, também deve ser considerada enquanto pesquisa de levantamento de campo, bibliográfica e interpretativista, pois deve relacionar os dados alcançados e analisá-los. Na pesquisa de campo, colhi enunciados de 13 (treze) professores em resposta a um questionário por mim mesma elaborado (Ver Apêndice).

Esse tipo de trabalho também pode ser visto como uma pesquisa narrativa (GOMES JÚNIOR, 2020) pela forma como foi conduzida a pesquisa e a própria escrita dela - apresentada como uma “escrita de mim” (Na primeira seção descrevo todo o percurso teórico-metodológico realizado para escrever esse trabalho). Pessoalmente, considero que esse trabalho é fruto de uma pesquisa arqueogenealógica, na qual, para me aprofundar no sujeito (professor), busco compreender sua história e suas práticas (ensino de escrita); a compreensão da subjetividade vem pelo saber (arqueologia), pelas relações de poder (genealogia) em que se insere esse sujeito (FOUCAULT, 1995a) e pela própria escrita. Nesse sentido, introduzir minha própria história foi oportuno para destacar a importância da formação continuada e da autoformação do professor de língua.

Este texto apoia-se num referencial teórico de várias áreas, entre elas: História de Ensino de Línguas; Educação; Linguística e Análise do Discurso (AD), especialmente porque o tema, a metodologia e a análise foram pensados a partir de leituras foucaultianas acerca de saber, poder e sujeito, linhas de força-resistência, linhas de subjetivação e cuidado de si. (FOUCAULT, 2010, 2019c).

Os enunciados colhidos são entendidos como discursos singulares, devendo, portanto, serem tratados “no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2010, p. 28), considerados enquanto acontecimento, que podem ser repetidos, transformados ou reativados. Assim, como Foucault (2010) propõe, enfatizo os discursos dos professores como enunciados e acontecimentos, presentificados na história, sem buscar com isso sua origem, recortando-os em razão da persistência temática.

A escrita aqui é pensada em razão da história das práticas de ensino dela. Por isso, seu conceito sofre alterações e é conhecido a depender do envolvimento com seus agentes (professores e alunos) no interior das suas práticas, da memória discursiva do professor de Língua Portuguesa, que deve ser analisada em razão das linhas de força e resistência que perpassam sua subjetivação. Considero que esse agente de ensino se insere num “bloco” no qual “[...] o ajuste das capacidades, os feixes de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e recordes” (FOUCAULT, 1995a, p. 241). A instituição escolar em que está inserido o docente é um bloco ou disciplina pelo qual o poder se exerce. Mas o poder só existe na medida que existe também resistência. Toda relação de poder implica uma estratégia de luta. Dessa relação de poder-resistência, na disciplina escolar, surge e é imbricado o sujeito professor de escrita.

Os processos de subjetivação acontecem em meio a jogos ou regimes de verdade.

Segundo Foucault (2013), a disciplina e o exame procedem de formas jurídicas que determinam a verdade. Ela é criada, é determinada segundo pressupostos jurídicos, formalizações institucionais. A escola, as regras do Ministério da Educação ou das Secretarias de Educação, portarias, regulamentos, regimentos escolares, as leis sobre educação, os editais de exames, de provas de vestibulares, da prova do ENEM, são todos exemplos de formas jurídicas que determinam a verdade, que criam a verdade sobre aquilo que lhes diz respeito. Nesse sentido, observo as que se referem à redação ou à escrita produzida no atual Ensino Médio, a partir da intermediação do professor de Língua Portuguesa, especialmente a "verdade", ou os efeitos de verdade, sobre a escrita.

O ensino de escrita deve ser tomado como objeto de pesquisa, um "dispositivo" - um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

É preciso ainda refletir sobre o esforço ético que o professor deve fazer nesse jogo de forças-resistências que acontecem no processo de ensino de escrita. As práticas escolares em relação à escrita têm foco em meu trabalho para possibilitar essa reflexão sobre a autoformação ética e o autocuidado do professor que ensina escrita e deve reconhecer a escrita como modo de vida, como cuidado de si ou, pelo menos, como uma autoanálise desse cuidado de si (FOUCAULT, 2019c).

Não procurar na escrita um objetivo ou um fim, mas fazer uma escrita que atravesse muros e abra janelas (FOUCAULT, 2005), deve ser uma reflexão constante do professor que ensina escrita, e este trabalho enfatiza essa reflexão por meio de investigação em que se evidencia a escrita do professor, como seu modo de vida.

Para escrever esse texto, inicialmente procuro responder às questões: a) como as práticas de escrita escolares das últimas três décadas historicizaram o ensino de escrita?; b) quais linhas de força e resistência atuam no ensino de escrita?; e c) como a escola e os regimes de verdade que a circundam subjetivam o professor de escrita? As três perguntas, respondidas ao longo da tese, trazem reflexões sobre a necessária autoformação do professor, que se sente sujeito do processo ensino de escrita, e sobre as práticas do cuidado de si, pela escrita. (FOUCAULT, 2019c).

O texto se divide em: Introdução - que aqui se lê; Seção 1 - **Escrita de mim: um percurso teórico-metodológico**, pelo qual descrevo em detalhes as etapas de pesquisa e de escrita desse texto; Seção 2 - **Um gesto arqueológico no ensino de escrita**, em que considero aspectos históricos e teóricos relevantes para a posterior análise dos discursos dos professores e analiso as concepções de escrita e de ensino de escrita inscritas no *corpus*; Seção 3 - **Um gesto genealógico no ensino de escrita**, espaço de apresentação das relações de poder/resistência que envolvem os professores no ensino de escrita, por meio da análise de seus enunciados nesse sentido; Seção 4 - **Processos subjetivadores do professor no ensino de escrita**, seção destinada a observar os processos de subjetivação que envolvem o professor no ensino de escrita e a ética necessária na prática docente, analisando também os enunciados pertinentes ao sujeito-professor; e **Considerações finais (Respostas do momento)** - quando apresento as respostas às indagações iniciais.

1 ESCRITA DE MIM: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção apresento o percurso teórico-metodológico seguido para desenvolver toda a tese. Descrevo o percurso que fiz porque faz parte do que hoje entendo como ensino de escrita: o dar a conhecer o trajeto que se fez/faz para escrever e porque essa descrição pode trazer mais clareza às análises posteriores. Essa seção é intitulada "escrita de mim", porque é uma apropriação da categoria "escrita de si", como entende Foucault (2019c).

A "escrita de si" era a escrita utilizada em certos textos confessionais na Grécia antiga. Eram textos escritos por discípulos que serviam como exercícios de leitura (cadernos de notas ou correspondências) para que seus mestres os treinassem; eles permitiam que os próprios escreventes se aprimorassem; faziam parte da *ascese*[4] que os gregos tinham o hábito de realizar. Constituíam-se na memória material de coisas lidas, ouvidas ou pensadas; tratava-se de constituir para si próprio um equipamento de discursos a que se pode recorrer em outro momento. Nas palavras do próprio Foucault:

> A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso. (FOUCAULT, 2004a, p. 151).

Essa escrita de si é um exercício pessoal praticado por si e para si. Michel Foucault esclarece que nenhuma aptidão profissional pode ser adquirida sem exercício, por isso a escrita de si pode ser entendida como um "adestramento de si mesmo". Essa prática contribui com a formação de si em virtude de três razões: a) implica leitura (e meditação); b) é uma prática regrada e voluntária da disparidade (demanda uma escolha de elementos heterogêneos; dentro do que conhece, o autor escolhe o que escreve) e c) permite o processo de unificação do "corpo" do texto na medida em que transforma o próprio escritor.

A escrita de si permite o conhecimento e a análise de si mesmo, mas não há facilidade em fazê-lo, especialmente porque isso se faz em direção a outrem. São especuladas as condições para esse procedimento (exige leitura, meditação e treino) e os julgamentos

[4] O termo será esclarecido adiante.

consequentes, inclusive o mesmo Foucault (2019c) demonstra como a escrita é um espaço de saber-poder e especialmente um processo de subjetivação.

Aproveito a categorização[5] "escrita de si" para desenvolver todo o texto da tese, para desenvolver uma "escrita de mim", como a seguir esclareço. No entanto, foi muito difícil escrever com Foucault, (com seus pensamentos, teorias e categorias). Para ilustrar a dificuldade de escrever do passado em dias mais próximos e, por minha própria dificuldade, transcrevo a seguir uma crônica bem humorada de Jô Soares:

> Da difícil arte de escrever um telegrama
>
> Jô Soares. O Globo. 25/03/1975.
>
> Há uma história famosa a respeito de uns parentes que tinham que comunicar por telegrama, a uma senhora que estava viajando, o falecimento de uma irmã. Reuniram-se em volta de uma mesa e toca a escrever. Primeiro foi o primo quem redigiu a nota. Depois de alguns minutos mostrou o resultado do seu trabalho: "INTERROMPA VIAGEM E VOLTE CORRENDO. TUA IRMÃ MORREU." Todos leram e um dos tios fez o seguinte comentário: – Eu acho que não está bom. Afinal de contas, vocês sabem que ela é cardíaca, está viajando e um telegrama assim pode ser um choque. Todos concordaram, inclusive um outro primo afastado que era meio sovina e achou o telegrama muito longo: – Depois, o preço que se paga por palavra, isso não é mais um telegrama, é um telegrama. Ninguém riu do infame trocadilho, mesmo porque, velório não é lugar para gargalhadas. Foi a vez de o cunhado tentar redigir uma forma mais amena que não assustasse a senhora em passeio. Sentou-se e escreveu: "INTERROMPA VIAGEM E VOLTE CORRENDO. SUA IRMÃ PASSANDO MUITO MAL." Novamente o telegrama não foi aprovado. Um irmão psicólogo observou: – Não sejamos infantis. Se ela está viajando pela Europa e recebe esta notícia, não vai acreditar na história de "passando muito mal". Sobretudo com "volte correndo" no meio. – Também concordo – falou o primo afastado sempre pensando no custo. Então o genro aproximou-se: – Acho que tenho a forma ideal. Pegou no bloco e rabiscou rapidamente: "INTERROMPA VIAGEM E VOLTE DEVAGAR. TUA IRMÃ PASSANDO MAIS OU MENOS." Todos examinaram atentamente o telegrama. A filha reclamou: – Vocês acham que mamãe é boba? Se a gente escrever que a titia está passando mais ou menos e que ela pode voltar devagar, ela vai adivinhar que todas estas precauções são pelo fato de ela ser cardíaca e que na realidade a irmã dela morreu! – Concordo plenamente – disse o facultativo da família que era também sobrinho da senhora em questão. Resolveu, como médico, escrever o telegrama: "PACIENTE FORA DE PERIGO. VOLTE ASSIM QUE PUDER. PACIENTE TUA IRMÃ". De todas as fórmulas até então apresentadas esta foi a que causou mais revolta. – Que troço imbecil – gritou o netinho que passava pela sala no momento em que a mensagem era lida. Puseram o menino para fora da sala, mas no íntimo a família concordava com ele. – Não, isso não. Se a gente manda dizer que ela está fora de perigo, para que vamos pedir que ela interrompa a viagem? – argumentou o tio. – Também acho – responderam todos num coro de aprovação. O

[5] O uso da expressão *categorização* é proposital. Na escrita de muitos dos filiados à Análise do Discurso, que têm a filosofia de Foucault como base de metodologia e de análise, observa-se a expressão referida em lugar de categoria, como também se observa o uso de teorização/teorizações em lugar de teoria. A diferença é pertinente já que o próprio Foucault não se considera um teórico, nem mesmo um filósofo, muito embora seja indiscutível o conjunto de ideias e obras que Foucault desenvolveu, ideias e obras que são utilizadas há mais de 20 anos em produtos acadêmicos, como artigos, dissertações e teses, não só no Brasil, como em todo o mundo, em áreas diversas do conhecimento.

> filho mais velho resolveu tentar. Pensou bem, ponderou, sentou-se, molhou a ponta do lápis na língua e caprichou: "SE POSSÍVEL VOLTE. TUA IRMÃ SAUDOSA. PASSANDO QUASE MAL. POR FAVOR ACREDITE. CUIDADO CORAÇÃO. VENHA LOGO. SAUDADES SURPRESA". – Realmente, esse bate todos os recordes! – disse uma nora professora. Em primeiro lugar, não é "se possível", ela tem que voltar mesmo. Em segundo lugar, "saudosa" tem duplo sentido. Em terceiro lugar, ninguém passa "quase mal". Ou passa mal ou bem. "Quase mal" e "quase bem" é a mesma coisa. "Por favor acredite" é um insulto à família toda. Ninguém aqui é mentiroso. Depois, "cuidado coração" não fica claro. Como telegrama não tem vírgula, ela pode pensar que a gente está dizendo "cuidado, coração", já que a palavra coração também é usada como uma forma carinhosa de chamar os outros. Por exemplo: "oi coração, tudo bem?" E finalmente a palavra "surpresa" no telegrama chega a ser um requinte de crueldade. Qual é a surpresa que ele pode esperar? – Ela pode pensar que a titia está esperando nenê – falou um sobrinho. – Aos noventa anos de idade? Abandonaram a ideia rapidamente. Seguiu-se um longo período de silêncio em que a família andava de lá para cá, pensando numa solução. Pela primeira vez estavam se dando conta de que não era tão fácil assim mandar um telegrama. Serviu-se o costumeiro cafezinho, enquanto cada qual do seu lado procurava uma maneira de escrever para a senhora em viagem sem que isto tivesse consequências desastrosas. De repente o irmão psicólogo explodiu num grito eurekiano de descoberta: – Achei! Escreveu febrilmente no papel. O telegrama passou de mão em mão e foi finalmente aprovado por todo mundo. Seu texto dizia: "SIGA VIAGEM. DIVIRTA-SE. TUA IRMÃ ESTÁ ÓTIMA."

1.1 Da difícil arte de escrever uma tese (com Foucault)

Eu li esse texto pela primeira vez quando era aluna do ensino fundamental e o reencontrei há pouco quando precisei formular uma atividade de leitura e compreensão para meus alunos do Ensino Médio (ainda tenho aquele livro antigo de interpretação de texto). Durante a atividade, houve mais uma ocasião em que meus alunos apresentaram suas histórias de dificuldade em relação à escrita de textos, que também consideram uma arte.

Note-se que a expressão "arte" presente no título da crônica expõe uma posição assertiva sobre redigir ou sobre escrever: "é arte". Durante a leitura da narrativa acima, percebe-se que personagens diferentes tentam redigir/rabiscar/escrever uma mensagem e apresentam as dificuldades dessa ação, que traz muitas implicações. A palavra "arte" nesse contexto representa algo difícil de se fazer. Não é uma situação incomum tratar a escrita como uma arte.

Na crônica transcrita, percebem-se diversas dificuldades. Estão relacionadas à seleção das palavras, ao tamanho da mensagem, ao veículo de transmissão (telegrama), à perspectiva de compreensão da destinatária da mensagem. São fatores pertinentes e razoáveis ao uso comum da escrita, a que estão expostas quaisquer pessoas na hora de escrever, inclusive os discentes do Ensino Médio. No livro de Carneiro; Farias (1979), que me serviu de consulta para formular a atividade referida, logo após o texto há várias questões, entre elas "como você

escreveria esse telegrama?" Muitas respostas são possíveis, ainda assim muitos alunos me relataram a dificuldade da questão e muitos deixaram de resolvê-la, como na própria crônica.

"- Como é difícil escrever!" é uma das afirmações que escutei quando utilizei essa crônica em uma de minhas aulas, e escuto muito desde que era aluna das últimas séries da escola. Depois de professora, eu a escutei muitas vezes e tentei, sem grandes acertos, dissuadir o aluno dessa "ideia". No entanto, considerando a leitura de textos e avaliações produzidas por diversos discentes ao longo de anos de experiência como docente, vejo que realmente tem sido difícil escrever. Alguns autores, como Geraldi (2006), avaliam essa dificuldade como parte do "fracasso escolar", apoiando-se em pesquisas sobre redações de vestibulares. Passarelli (2012) transcreve muitos relatos de discentes quanto à dificuldade de escrever na escola. Antunes (2003, p. 25), refletindo sobre as características do ensino de escrita na escola, constata, entre os dilemas encontrados, que é "[...] um processo de escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica." Souza *et al.* (2012), ao perguntar sobre escrever a adolescentes, percebe que os alunos fazem diferença entre escrever para si e escrever para a escola e relatam dificuldade na escrita escolar. Por isso, é muito comum comparar a escrita à arte, porque a comparamos com uma atividade realizada por poucos.

Foi por causa de uma sensação de certa impotência diante da dificuldade do aluno em escrever que eu procurei fazer Mestrado em Letras e depois o Doutorado. Nesse sentido, é bom esclarecer que, apesar de acolher a fala do aluno que diz ser difícil escrever, essa não foi minha realidade pessoal de aluna pois, até os últimos anos do período escolar, eu sentia certa facilidade em escrever. Então, eu precisei de anos trabalhando (e pesquisando) no Ensino Fundamental e Médio para me aproximar desse discurso de maneira mais clara. A escuta do aluno se juntou a inúmeras atividades avaliativas em que muitos discentes não atingiram o proposto quanto à produção de textos.

Uma das hipóteses levantadas por linguistas e colegas da área para a "dificuldade" na "arte" de escrever estaria em se constituir autor (ORLANDI, 1993), por isso foi a partir dessa temática que eu desenvolvi a dissertação **Produção ou reprodução - uma análise da autoria na disciplina Produção e Recepção de texto**[6] (FRANCISCO, 2012). É um texto em que utilizei a Análise do Discurso e grande parte da teoria pecheutiana, com o objetivo de observação do princípio da autoria (FOUCAULT, 2006a), relacionando-o com outras

[6] Texto de minha autoria, desenvolvido entre 2010-2012, quando fazia o Mestrado em Letras (PPGl/UFS).

designações semelhantes, no interior da Análise do Discurso. Mas não foi nesse ínterim que começou minha relação com Foucault.

Minha proximidade com as teorias foucaultianas aconteceu a partir da graduação em Letras (2004-2009). O primeiro livro com que tive contato foi **A ordem do discurso**[7] (FOUCAULT, 2009). Apesar de ser um livro pequeno, trouxe grande dificuldade de compreensão, e escrever sobre ele me pareceu uma "arte" - coisa para poucos. Somente na pós-graduação, quando cursei a disciplina Análise do Discurso, pude entender algumas das posições trazidas ali. Por mais que eu quisesse me afastar, (dadas as "dificuldades" de compreensão), por ocasião do desenvolvimento do meu projeto de Mestrado, em que procurei analisar textos escritos por alunos da graduação, conformei-me em escrever com Foucault por causa de sua definição de autoria.

Assim, eu passei a pensar com Foucault: lendo livros e artigos sobre autoria, fui adentrando no "mundo" de teorizações pelas quais esse autor descortina a linguagem em suas muitas vertentes. Ao ler **Vigiar e Punir**[8](FOUCAULT, 1987), sob o pretexto de entender o panóptico, lembrei, perplexa, que já havia lido partes desse livro na primeira graduação (Direito, entre 1994-1999), que, no último momento pareciam novidade, considerando as implicações relacionadas à educação, que eu desconhecia anteriormente.

Eu trazia medos e preconceitos, entretanto as novas facetas apresentadas em artigos e publicações feitas à luz do renomado filósofo francês foram, de alguma maneira, introduzindo-se no meu projeto de doutoramento, e eu fui me interessando pelas reflexões, que, pouco a pouco, fizeram bastante sentido para mim.

Na disciplina "Outro Efeito Foucault na Pesquisa em Educação"[9], (que fiz no segundo ano do doutoramento, em 2020, de forma remota), ficou bem claro que seria impossível me distanciar dele para escrever sobre a escrita através do professor, ou para escrever sobre o professor através da escrita. Suas obras finais, que têm grande reflexão sobre "o cuidado de si", trazem à tona a função da escrita na subjetivação e a sua forma de pesquisar o homem que

---

[7] A ordem do discurso - é a transcrição de uma aula de Michel Foucault em que classifica os tipos de interdição que sofre o discurso, exemplificando com o discurso do louco, entre outros. Discorre superficialmente sobre algumas instituições e seus regimes de interdição, como a escola.

[8] Vigiar e punir - é um dos livros mais famosos de Foucault, especialmente porque traça uma história das penas, das formas de punir, utilizadas em muitas sociedades diferentes. É um livro muito utilizado nos cursos de Direito.

[9] A disciplina foi ofertada pelo PPGED (Pós Graduação em Educação/UFS) em cooperação com o PPGE (Núcleo de Pós-graduação em Educação/UNIT); ministrada pelos profs. Dr. Alfrancio Ferreira Dias(UFS) e Dr. Gregory da Silva Balthazar(UNIT) de maneira virtual.

se dá pela linguagem. Dessa forma, mesmo considerando as dificuldades em compreender Foucault, acabei me convencendo que era essencial pensar e *trabalhar com Foucault*[10].

1.2 Metodologia em função da teoria

A metodologia de pesquisa e de escrita da tese foi escolhida em função dos caminhos de pesquisa e de escrita que observei em Foucault (1987; 2005; 2019c). Ao descortinar a história das punições, da loucura e da sexualidade, ele inscreve sua forma de pesquisar e de escrever: recorrendo à história e às relações de poder, analisando o discurso e os enunciados, procura apresentar o sujeito.

A minha pesquisa se iniciou em 2019, com o meu ingresso no programa de doutorado do PPGL/UFS (Programa de Pós-graduação em Letras/Universidade Federal de Sergipe), sob a orientação da Profª. Dr.ª Maria Emília Rodat de Barreto Barros, que observou a necessidade de aprofundamento nas bases teóricas, especialmente na metodologia e na análise dos dados com base foucaultiana. Seguiu-se atento levantamento bibliográfico, realização de fichamentos e revisão teórica pertinentes tanto à metodologia (Análise do Discurso) quanto à análise de dados.

Em 2020, em outro contato com a caríssima professora Emília, após a realização da disciplina de Metodologia do próprio curso de doutorado, o projeto foi refeito atentando para relacionar o objeto de pesquisa e a temática ao referencial teórico e às teorizações de Michel Foucault quanto à seleção dos dados da pesquisa (FOUCAULT, 2010).

Para identificar as subjetivações que envolvem o professor que ensina escrita, procurei colher enunciados de professores que realizam essa prática. Para analisar esses enunciados, procurei aspectos históricos e teóricos pertinentes a esses enunciados, como também um conjunto de aspectos em que se envolvem relações de poder e resistência, presentes no ensino de escrita.

Assim, a pesquisa tanto é de ordem bibliográfica quanto de campo, porque a coleta de dados foi feita junto a pessoas e permitiu conhecer o dispositivo pesquisado de forma real (GIL, 2010). A bibliografia pertinente à História do Ensino de Línguas, à Educação, à Linguística e Análise do Discurso foi consultada para atender ao primeiro pressuposto de

[10] Trabalhar com Foucault - é o título de um dos livros de Rosa Maria Bueno Fischer em que também me inspirei para escrever essa seção.

ordem teórica foucaultiana - aspectos históricos - e para proceder às análises. Feitas as resenhas necessárias, é pertinente esboçar, principalmente, as categorias utilizadas para a análise.

Ao fazer um panorama da obra de Michel Foucault, através do que vi/li até o momento, considerando pelo menos 26 livros escritos por ele, além das muitas aulas e entrevistas (que foram transcritas), percebe-se três grandes eixos temáticos como principais objetivos do trabalho do filósofo francês: saber, poder e sujeito. Esses temas acabam se relacionando, mas permitem perceber pelo menos três domínios, como esclarece Rabinow; Dreyfuss:

> Três domínios da genealogia são possíveis. Primeiro uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais (RABINOW; DREYFUSS, 1995, p. 262).

Adiante, esclareço as principais categorias ou categorizações utilizadas em cada um desses domínios e suas respectivas concepções, e destaco aquelas que são mais aproveitadas em minhas análises.

1.2.1 Da arqueologia: discurso, enunciado, dispositivo, verdade, *episteme* e arquivo

Essa parte dos estudos foucaultianos busca uma "[...] ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeito do saber" (RABINOW; DREYFUSS, 1995, p. 262). Ao considerar o conjunto da obra de Foucault, percebe-se que essa fase também se refere às outras porque a proposta principal de seu empreendimento teórico é analisar o sujeito. No entanto, nesse momento, há prioridade de entender o sujeito através do saber e da verdade ou do que os nossos enunciados e o nosso discurso nos trazem de verdade. Nesse ínterim, articulam-se principalmente as categorizações de discurso e de enunciado, como explica o trecho abaixo:

> [...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente … porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao

> mesmo tempo, e segundo uma modalidade totalmente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2010, p. 31-32).

O **discurso** é prática, corresponde a um conjunto de enunciados que têm as mesmas regras de funcionamento. (BERT, 2013). O discurso é "[...] uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder. (...) como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é veiculado e orientado." (FOUCAULT, 2006e, p. 254); é "[...] esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível e polêmicas e estratégias em outro." (FOUCAULT, 2013, p.18). Então, pode-se dizer o discurso sobre o louco ou sobre a loucura. Já o **enunciado** é particularizado. Estuda-se a prática do enunciado - o dizer do sujeito - para descrever o discurso. Estudam-se enunciados que contenham regularidades, em que se possa observar o mesmo discurso, estabelecendo e descrevendo as relações entre acontecimentos (discursivos).

Dentro desse espaço de discussão, define-se ainda dispositivo, regime de verdade, *episteme*, acontecimento e arquivo. **Dispositivo** é um conjunto de práticas (inclusive discursivas) que se relacionam a uma mesma área; é um tema que permite fazer a análise proposta, assim a sexualidade é um dispositivo para Foucault, como a medicina, pelo que permite a seu pesquisador compreender o sujeito através da historicidade dessa temática. A noção de dispositivo pode ser estendida para compreender fatos linguísticos e não-linguísticos, como o ensino de escrita.

Consequência da compreensão de como funcionam os discursos é entender que todo discurso é acontecimento; acontece na história e por causa dela os sentidos dos discursos se modificam. O discurso não é determinado pelo sujeito que apresenta um enunciado; ele é consequência do conjunto de eventos históricos que agem sobre o sujeito.

Para Foucault, a **verdade** não é absoluta; é determinada por estruturas sociais e históricas; é aquilo que é provado, determinado mediante um exame. Em **A verdade e as formas jurídicas**[11](FOUCAULT, 2013), o autor observa que a construção da verdade, o efeito de verdade, se dá na história através do estatuto da confissão e do testemunho. Exemplifica-se em processos judiciais, em que se faz prova da verdade. Um discurso questionado deve ser julgado; através da confissão, do testemunho ou de documentos pode-se comprová-lo ou não.

---

[11] **A verdade e as formas jurídicas** é o livro mais elucidativo de Foucault quanto à categorização da verdade. Em outros livros do mesmo autor, observam-se alguns recortes dessa temática, como em **A ordem do discurso** quanto retrata o discurso interditado ou em **Vigiar e Punir** quando trata da análise das penas. A importância dessa obra é a atualização das categorizações que o próprio autor já vinha utilizando.

Regimes de verdade são espaços/momentos/institutos em que a verdade se impõe: a justiça, a lei, as disciplinas (inclusive as didáticas) são exemplos.

Os regimes de verdade se perpetuam ou se atualizam graças à *episteme*. Essa última se refere a como o saber pode ser transferido para outros grupos e situações. A ***episteme*** é um campo de saber que delimita o que se pode dizer em determinado período, definindo condições de possibilidade de todo o saber. (FOUCAULT, 1995b) Dessa forma, pode-se reconhecer a *episteme* inclusive na ciência atual.

Através da verdade (ou do efeito dela) pode-se conhecer o sujeito - algo inacabado, construído a partir de um discurso estabelecido em determinado contexto histórico. O próprio Foucault revela seu interesse pelo conhecimento do sujeito através da história, como se pode ver abaixo:

> Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história e que é a cada instante fundado e refundado pela história. (FOUCAULT, 2013, p. 20)

A possibilidade de análise da história, do sujeito e dos enunciados acontece porque existem arquivos. São sistemas que permitem a instauração de enunciados como acontecimentos e coisas. Sua existência explica porque tantas coisas ditas pelos homens (e mulheres) tenham aparecido graças a um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo. "O **arquivo** é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares." (FOUCAULT, 2010, p. 147). Pode ser entendido como um sistema de discursividade.

1.2.2 Da genealogia: relações de poder (e de resistência), poder pastoral e poder disciplinar

Genealogia designa a segunda fase da obra desse autor que também tem como objetivo de pesquisa: "[...] uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros." (RABINOW; DREYFUSS, 1995, p. 262).

A genealogia não deve ser entendida como uma busca da origem de todas as coisas, e sim, como busca da origem do poder e de suas relações. Em **O sujeito e o**

poder[12](FOUCAULT, 1995a), explica-se porque importa estudar o poder - criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos. O que está no cerne de entender o poder é a constituição do sujeito. Nesse texto, encontro esclarecimentos sobre o "poder pastoral" e o "poder disciplinar"; como se exerce o poder; em que consiste a especificidade das relações de poder; como analisar as relações de poder; e as relações estratégicas.

As relações da nossa sociedade são disciplinadas por "linhas de força". O **poder** está em toda parte e não há poder sem resistência. As instituições (como os governos constituídos) exerciam/exercem um poder pastoral, têm o poder de gerir a vida de todos em sociedade. Esse **poder pastoral** é repassado, em partes, e hierarquicamente, a instituições menores. As pessoas "aceitam" (consciente ou inconscientemente) esse poder porque se sentem cuidadas, como ovelhas em relação a seu pastor e, ao mesmo tempo, resistem a esse poder diuturnamente. Historicamente, pode-se perceber que as dinâmicas de estabelecer poder, como penas e punições, modificam-se com o tempo. Então, surge o **poder disciplinar**, em que outros instrumentos de controle são introduzidos na sociedade, como delimitações espaciais e temporais, e atualmente câmeras e outros dispositivos tecnológicos. Não só as instituições e os governos têm poder, as pessoas também têm poder, e não deixam de fazer resistência sobre esse poder pastoral/disciplinar, por isso existem as "disciplinas", as regras, os limites, as leis que acabam determinando espaços (e discursos) em que o poder e a resistência se exercem, ou ainda, punições para quem não se submete a certos poderes. O poder pode ser melhor estudado nas micro-relações. (FOUCAULT, 1995a) Entre as pessoas também se exerce o poder e resistência. O próprio Foucault, em entrevista[13], afirma que:

> As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre o que sabe e o que não sabe, entre pais e filhos, na família. Na sociedade há milhares, milhares de relações de poder, e, por conseguinte, relações de forças, e assim, pequenos enfrentamentos, micro lutas por assim dizer. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com muita frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes do Estado ou das grandes dominações de classe, ainda é preciso dizer que num sentido inverso uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado não podem funcionar bem se não houver na base, estas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2006b, p. 231).

---

[12] **O sujeito e o poder** é um artigo escrito por Foucault determinante para entender as relações de saber-poder. O texto foi publicado como Apêndice do livro **Uma trajetória filosófica** de Rabinow; Dreyfus (1995). No mesmo livro, também no Apêndice encontramos uma entrevista com Foucault que esclarece ainda mais a posição genealógica do autor.

[13] Entrevista com S. Hasumi gravada em Paris em 13 de outubro de 1977, publicada na revista UMI, em dezembro de 1977, (transcrita em publicação do livro IV de Ditos e escritos, p. 223-240).

Dussel (2004) esclarece que a fase genealógica se relaciona com a primeira, enquanto o saber se atribui a certos grupos sociais, emerge com intenções políticas, obedece a táticas particulares, o poder

> [...] opera produzindo e reescrevendo. A recuperação, a rearticulação e a reapropriação dos discursos sugerem as rupturas e continuidades por meio das quais o poder se desloca. Poder-se-ia dizer que se abandona uma história linear para dar lugar a uma história centrada na contingência, no acaso das lutas. [...] os problemas envolvidos em qualquer genealogia: a articulação de saberes e discursos com outras práticas sociais, o papel das "forças sociais subjetivadas" na história, a recentralização quase inevitável de acontecimentos através de novos "mapas" de sucessos e lutas. (DUSSEL, 2004, p. 57-58).

1.2.3 Da ética: ascese, cuidado de si, escrita de si

A terceira fase do monumental investimento teórico foucaultiano é "[...] a ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais" (RABINOW; DREYFUSS, 1995, p. 262). Nesse momento, Foucault aprimora sua base teórica para considerar primordialmente o sujeito em relação a si mesmo. Por essa posição, são apresentadas as categorizações de moral, ascese, hermenêutica e cuidado de si. São conceitos que se apresentam no sujeito e por causa dele, por isso podemos dizer que é uma fase da ética existencial.

Atualizando a narrativa histórica sobre o saber, a sexualidade e o sujeito, meu autor preferido remonta às relações pessoais na Grécia antiga e informa sobre os regimes de confissão e ritos de passagem em que se forma a sociedade grega, pelos quais somos de alguma maneira impactados, (mesmo nós, latinos, colonizados há mais de cinco séculos). Dessa maneira, ele apresenta o que seria moral e *ascese*, quais seriam os controles sociais e pessoais por que passavam os cidadãos gregos, aprendizes do campo de batalha e do campo social.

Na antiga Grécia, a ***ascese*** se daria na prática de se relacionar consigo mesmo. Uma prática que não pode ser objeto apenas espiritual, mas requer atividades objetivas, como "o cuidado de si". Seria uma forma de chegar a uma relação consigo mesmo de forma a se trazer felicidade para si mesmo. Uma forma de conhecimento de si que se constitui, nos dias de hoje, na "filosofia" sobre o qual repousa o ideário da verdade, visto que se perdeu a relação dela mesma com as práticas de cuidado de si mesmo, como também pela reprodução e atualização de discursos.

Ao tratar do "**cuidado de si**", na **História da sexualidade**[14](2019c), Michel Foucault esclarece que é uma injunção proposta em muitas doutrinas filosóficas, que se desenvolveu de certa forma na cultura greco-romana, constituindo "[...] um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber"(op. Cit., p. 58), realizado através de uma prática social que requer um conjunto de ocupações. Essa cultura de si considera a leitura e a escrita como um importante instrumento de cuidado.

> Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida, quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se tomam sobre os livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades de que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. (FOUCAULT, 2019c, p. 66)

Considerando o histórico de personagens e de filósofos da Grécia antiga, Foucault apresenta a **escrita de si** como um instrumento de autocuidado e de formação. Exemplifica, com a figura de Epicteto, que usava um quadro para ensinar a futuros filósofos as práticas da direção de consciência, como essas práticas eram sociais e que tinham forma de exame e exercícios codificados, como a confissão e o exame de consciência: uma atitude constante de auto-examinar suas atitudes, cujo objetivo final era a ética do domínio, ou ainda, "[...] a tarefa de pôr-se à prova, de se examinar, de controlar-se numa série de exercícios bem-definidos, coloca a questão da verdade - da verdade do que se é, do que se faz e do que se é capaz de fazer - no cerne da constituição do sujeito moral."(FOUCAULT, 2019c, p. 87).

São variadas e complexas as áreas em que essas e outras categorizações de Foucault podem ser utilizadas. Em **História da sexualidade - o uso dos prazeres** (FOUCAULT, 2019b), ele as apresenta nos prazeres sexuais, em suas interdições no casamento. Em outros trabalhos - nas aulas dadas entre 1981-1982 no *Collége de France*[15] - ele observa como essas reflexões podem reverberar na cultura, na política ou mesmo na educação. Por isso, a ética foucaultiana e o cuidado de si têm sido pretexto para analisar discursos e materialidades, para além dos comportamentos sexuais, não menos complexos.

---

[14] **História da sexualidade** se divide em três livros, cujos os subtítulos são respectivamente: **A vontade de saber**; **O uso dos prazeres**; e **O cuidado de si**. A série mostra a preocupação de Foucault em observar, através da sexualidade, os recursos que controlam os indivíduos e as populações.

[15] O livro Michel Foucault: a hermenêutica do sujeito, publicado originalmente em 2010, é composto da transcrição de 24 aulas dadas pelo estudioso no *Collége de France* entre 1981-1982 sobre o cuidado de si e o sujeito.

1.3 Pesquisa de campo

Ao passo que fui me aproximando da monumental obra foucaultiana e das categorizações que uso nesse texto, fui desenvolvendo a pesquisa de campo, cujo objetivo também foi analisar o dispositivo "ensino de escrita", através dos enunciados dos próprios agentes de sua prática, que foram recolhidos e analisados conforme a identidade e a persistência do tema, de acordo com as hipóteses de análise pensadas por Foucault (2010, p. 43), como "caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade."

Embora em projeto inicial (2019), pretendesse coletar escritos desses professores, ou entrevistas orais que seriam transcritas e também acompanhadas de notas de observação feitas pela própria pesquisadora, isso não foi possível por consequência da pandemia de COVID-19 (que se iniciou em 2020 e propaga seus efeitos até os dias de hoje). Ainda no ano de 2020, passei a ser orientada pela atenciosa Prof. Dr.ª Maria Leônia Costa Garcia Carvalho, que bem de perto acompanhou os entraves de muitas ordens ocorridos para o desenvolvimento dessa fase da pesquisa.

A pandemia atrasou a etapa de levantamento de dados especialmente porque, sendo uma pesquisa com seres humanos, foi necessária a autorização[16] do Comitê de Ética em Pesquisas da própria Universidade Federal de Sergipe e, em virtude de resguardar a saúde da pesquisadora e dos pretensos pesquisados, todas as etapas de coleta precisaram ser reorganizadas e realizadas de forma digital (formulários e uso de aplicativos de mensagem).

Apenas em 2022 foi conseguida a autorização referida, então, procedi à coleta de dados em campo, entre julho e agosto daquele ano, através de questionário, (que pode ser visto no Apêndice), para o qual relacionei professores conhecidos e não conhecidos[17] a partir do período em que trabalharam, pré-selecionei também pedagogos, porém esses se recusaram a responder, constituindo-se os informantes todos professores de Língua Portuguesa que atuam ou atuaram no Estado de Sergipe entre 1980 e 2010, nos anos finais da Educação Básica. Enviei por mensagem instantânea o questionário, apresentado em formulário digital

[16] Pesquisa aprovada pela CAAE (processo nº 5714322.2.0000.554).

[17] Como trabalhei alguns anos como professora do Estado de Sergipe, ainda tinha contato com alguns professores da rede. Familiares também atuavam na rede estadual, assim consegui contatos de possíveis informantes de pesquisa.

(com uso do aplicativo *Google Forms*) a pelo menos 30 indivíduos, sendo que 13 (treze) professores responderam ao questionário. Não houve contato físico da pesquisadora com os pesquisados.

Portanto, o *corpus* é constituído de respostas ao questionário por mim elaborado desde 2021[18], com perguntas discursivas e não-discursivas. Nessas últimas, havia questões de única escolha e outras de múltipla escolha, todas elas relacionadas às minhas dúvidas quanto ao ensino de escrita e a quem é o professor que ensina escrita. (No momento em que elaborei as perguntas ainda não tinha domínio do que seria necessário para a análise, de modo que o número de questões parece extenso em relação ao que foi analisado nesse contexto).

Também faz parte do corpus a minha própria narrativa enquanto sujeito-professora envolvida no processo de ensino de escrita. Tomo minha narrativa e as respostas dos professores como enunciados (sequências enunciativas), como representações dos discursos dos professores de Língua Portuguesa; são representações da singularidade de uma memória e destacam-se como efeito de verdade de um dado período de tempo em que se insere o ensino de escrita, concebido a partir de seus agentes, professores de Língua Portuguesa; são elas utilizadas para a análise do dispositivo ensino de escrita.

A conveniência da proposta está exatamente no critério da escolha do *corpus* a ser analisado que parte de docentes que ensinaram escrita em escolas públicas e/ou particulares no Estado de Sergipe, entre os anos de 1980 e 2010, para a construção dessa história do ensino de escrita, pormenorizando a subjetivação dos professores de Língua Portuguesa.

1.4 Análise do *corpus*

Conseguido o *corpus*, passei à fase da análise, que não aconteceu de forma imediata. Foi necessária uma reorganização dos fichamentos e dos escritos que já tinham sido produzidos, diante dos enunciados que foram trazidos pelos informantes e das condições de tempo dispostas.

Convém destacar que o cunho dessa pesquisa é de ordem quanti-qualitativa e que a análise é discursiva e interpretativa, por isso o número de respondentes não é considerado pequeno.

---

[18] Entre 2021 e 2022, precisei submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos por quatro vezes, sendo necessário apresentar um "questionário" com as perguntas que seriam feitas aos informantes do *corpus*, mesmo que de forma virtual. O formulário digital aprovado se encontra no Apêndice.

As perguntas se relacionam ao ensino de escrita; à concepção da escrita e do seu ensino; às influências nas práticas pedagógicas; às metodologias inerentes; aos conteúdos abordados. Enfim, resumem, em grande parte, as minhas dúvidas quanto ao ensino de escrita e representam o próprio sujeito que ensina escrita.

Todos os 13 (treze) informantes apresentaram respostas às questões, tanto as discursivas como as não discursivas. Para análise, selecionei o conjunto de respostas dos 13 informantes, dispondo-as de acordo com a regularidade discursiva encontrada. Nas seções 2, 3 e 4, apresento parte dos enunciados colhidos com análises relativas ao conteúdo histórico e teórico trazido e, nas considerações finais, resgato as principais análises para responder às questões iniciais de pesquisa, conduzindo minha conclusão. Durante a condução das análises discursivas trago também gráficos das respostas objetivas que corroboram com o que foi aduzido durante as respostas dos informantes, as quais chamo de "sequências enunciativas", porque são recortes de enunciados produzidos pelos mesmos. Para Foucault (2010), enunciado é acontecimento que pode ser descrito pelo lugar que ele ocupa no espaço social e na história.

Os informantes se identificam como professores de Língua Portuguesa; eles passaram a atuar no ensino a partir de 1970. Alguns são aposentados, outros ainda trabalham com essa prática até os dias de hoje. Todos atuaram/atuam no Estado de Sergipe em escolas públicas ou particulares e foram graduados em sua maioria em faculdades (ou universidades) públicas. (Outras informações serão trazidas nas seções seguintes)

Diante de todos os dados e da pesquisa bibliográfica realizada, passei a escrever a tese.

1.5 Escrita da tese

Esse texto vem sendo construído em minha consciência desde antes de meu acesso ao Doutorado em Linguística na UFS, como descrevi acima, porque, desde a finalização do mestrado (2012), entendi que as minhas dúvidas poderiam ser respondidas a partir de uma análise que objetificasse o professor. Desde aquele momento, venho escrevendo e analisando práticas docentes, especialmente as minhas. Por isso, esse texto traz dados e informações sobre meu processo de ensino, principalmente a partir desse período.

Preciso constatar que, assim como meus alunos demonstram dificuldades em escrever,

eu também as tive quando foi preciso colocar todo o investimento teórico e de *corpus* no papel (no computador). Esse processo de escrever sobre o ensino de escrita para a pesquisadora-professora se tornou um grande obstáculo porque me senti controlada pelo formato dito imparcial de escrita, em que o pesquisador se distancia do objeto pesquisado pela imposição do uso de terceira pessoa do discurso, para apresentar a neutralidade esperada no âmbito científico. Ao mesmo tempo, senti-me absorvida pelo empreendimento de analisar minha própria narrativa em conjunto com a de colegas.

Encontrei na imbricação entre a Linguística Aplicada - LA (MOITA LOPES, 2006) e a Análise do Discurso - AD (PÊCHEUX, 1998) motivo para escrever na primeira pessoa, do meu ponto de vista. A LA apresenta à Linguística um espaço de discussão indisciplinar tanto porque a linguagem se relaciona com muitos outros conhecimentos, quanto porque seu pesquisador não precisa ficar preso a uma única abordagem de pesquisa ou de doutrina. A AD, por seu método, demonstra que não há neutralidade na linguagem. Ademais, eu não sou a única a travar essa ordem indisciplinar, ao conduzir uma tese em primeira pessoa. Trabalhar com a filosofia foucaultiana modificou a minha condução de pesquisa e de escrita. Seria incoerente com a tese que apresento conduzi-la como se não fizesse parte dela, não porque é merecida minha "voz" nesse contexto, mas porque sem ela não haveria essa análise.

Outro obstáculo à escrita da tese foi a mobilização coerente de elementos teóricos de diversas áreas e a escolha de alguns como mais pertinentes. A escrita já foi alvo de muitas discussões, seu ensino também. Inclusive quando chamo de "escrita", isso decorre de mais de uma perspectiva teórica. Assumo que a escrita com que me identifico é uma forma, uma estrutura composta de um conjunto de letras, mas também assumo que ela é um elemento da cognição humana.(FLUSSER, 2010). É um exemplo de linguagem verbal, mas também é um espaço de representação de signos. (BAKHTIN, 2009). Constitui-se pelo conjunto de ditos e já-ditos, como pelo arranjo e desarranjo dos discursos. (PÊCHEUX, 1998). Ela é prática de representação de pensamento, é instrumento de comunicação e é também uma ação (KOCH; ELIAS, 2010), pela qual se destacam alguns e se excluem outros, dentro da mesma territorialidade (GNERRE, 2009). E, ainda, que a escrita se diferencia do texto, como Freda Indursky esboça:

> Este apresenta começo, meio e fim. Já a escrita, ao contrário, não é um produto acabado, mas um processo. À luz da análise do discurso, pode-se entender um processo como algo em movimento, que não se fecha. Ele pode ser suspenso, pode ser pausado, pode ser interrompido, mas não tem um fim. Pensar a escrita como processo implica dizer que ela pode sempre ser retomada e receber continuidade.

> Trata-se de um processo que o ponto final não pode deter, ao contrário do que ocorre com o ponto final de um texto, que marca simbolicamente seu término. (INDURSKY, 2016).

Quanto ao ensino de escrita, também foi necessário pensar com mais de uma perspectiva teórica, especialmente da História do ensino de línguas, da Educação e da própria Linguística. O ensino de escrita na história brasileira é destacado na segunda seção a partir de uma abordagem descritiva e discursiva, para isso, além de aspectos linguísticos, eu utilizei elementos da Educação (alfabetização e letramento), com Soares (1996, 2003) e Cagliari(1992), entre outros. Na seção 3, destaco o ensino de escrita em suas relações de poder (e de resistência) sob a perspectiva de linguistas como Geraldi (2003), Antunes (2003) e Passarelli (2012), mas também foi necessário o aporte de outras pesquisas em relação aos documentos legais subjacentes a essa prática. Na seção 4, na discussão sobre a subjetividade do professor, a perspectiva foucaultiana será mais evidenciada.

As minhas dificuldades para escrever, como a de meus alunos, estiveram ligadas à unidade de sentido; à coerência da proposta; à coesão de elementos diversos e relacionados ao tema; à escolha e à colocação das palavras, para atender tanto aos meus objetivos de pesquisa quanto ao regime determinado pela academia e pela minha orientação filosófica (Michel Foucault). Foram dificuldades da ordem da confiança, que estão além do escopo desse trabalho, e foram relacionadas ao conhecimento de si mesmo.

A maioria das dificuldades foram vencidas por meio da organização das ideias, concatenadas na disposição da metodologia, executada de acordo com a pesquisa e com as respostas iniciais. O *corpus* trouxe outras questões que foram motivo de mais pesquisas e de reorganização do texto. A cada nova leitura, o texto foi sendo arranjado e rearranjado. Considero que o texto ora apresentado ainda tem lacunas a serem preenchidas, no entanto contém boa parte das respostas que idealizei responder com o doutoramento.

1.6 Identificação

No processo de escrita dessa tese foi necessário observar as três demandas da "escrita de si"(FOUCAULT, 2004a): a) leitura; b) prática regrada e voluntária da disparidade (demanda uma escolha de elementos heterogêneos); e c) processo de unificação do "corpo" do texto na medida em que transforma o próprio escritor. Foi necessária a leitura (e releitura) de muitos textos da área pertinente ao dispositivo "ensino de escrita" e de outras áreas,

processo que demandou uma escolha minha, um limite, quanto às devidas anotações e comentários, para que esse processo de escrita formasse um "corpo", através de um processo de autoformação.

A identificação desse texto, dessa abordagem de ensino de escrita, como "escrita de mim" pressupõe o conhecimento de todos os caminhos (e descaminhos) descritos nesse percurso teórico-metodológico e analítico, que se apoia em bases foucaultianas para conhecer o sujeito-professor, seu(s) processo(s) de subjetivação, através de um gesto arqueogenealógico e ético com vistas à autoformação, como apresento nas próximas seções.

2 UM GESTO ARQUEOLÓGICO NO ENSINO DE ESCRITA

Arqueologia deriva do grego “arkhaiologia”, que pode significar história de tempos antigos; é conhecida popularmente como a ciência que estuda vestígios históricos antigos, por meio de escavação e coleta de materiais, para entender a cultura de povos antigos. Ela faz parte dos instrumentos próprios dos historiadores para explicação de fenômenos e acontecimentos que importam ao ser humano, especialmente os começos.

Foucault (2010) critica a narrativa histórica tradicional por desenvolver-se a partir de análises de longos períodos, sem observar as rupturas e as descontinuidades como questões que lhe escapam e acredita que se deve analisar a história de outra forma: “[...] não mais a pesquisa dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos.”(FOUCAULT, 2010, p. 4). Assim, ele propõe uma análise histórica de ser-saber, uma análise histórica dos discursos, tomando como pauta aqueles sobre os quais há unidades inteiramente formadas, como a medicina e a economia política.

Em **A arqueologia do saber**, Foucault (2010) explica como deveria se dar a análise histórica intitulada de “arqueologia” e quais os seus fundamentos. Em entrevista com estudantes, o mesmo autor explicita que a arqueologia seria, para ele, um “[...] tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2006e, p. 257). O discurso deve ser descrito como um acontecimento, em que se envolvem relações de poder; são ditos e não ditos sobre o que se pesquisa para formar um domínio de saber-poder. Contudo, essa descrição não precisa ser minuciosa e nem uma continuidade de longos períodos, destacam-se os elementos significativos da história, expostos pelo analista, para entender o “dispositivo” que se pretende estudar. Ele explica sua análise da seguinte forma:

> [...] A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente: trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2010, p. 31).

Chamo de *Um gesto arqueológico no ensino de escrita* esta seção porque escrevi, apoiando-me na "arqueologia" pensada por Foucault (2010), um pequeno resgate de aspectos históricos (e teóricos) sobre educação em Língua Portuguesa, especialmente em relação ao ensino de escrita do Brasil, destacando o período em que a disciplina Língua Portuguesa é "inventada" e o período entre 1980 e 2010, (período em que atuaram os informantes do *corpus* de que destaco os enunciados analisados).

Não trago aqui todos os pormenores anteriores às práticas de ensino dos professores e nem aos seus discursos, procuro trazer aqueles que considero importantes para entender o sujeito professor de escrita, através da relação entre o dispositivo "ensino de escrita"; a formação do professor de Língua Portuguesa e as concepções de escrita e de seu ensino no Brasil, com vistas nos efeitos de verdade estabelecidos para a escrita e para seu ensino. Nesse sentido, o dispositivo assim se define:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.(FOUCAULT, 2000, p. 244).

Esse é o espaço para relacionar a história recente e presente nos "atores" envolvidos na pesquisa, professores de Língua Portuguesa que atuaram em Sergipe, nos últimos anos da Educação Básica, à História do ensino de língua, especialmente das práticas de ensino de escrita, através dos enunciados apresentados no *corpus* sobre o conceito de escrita e o que é ensinar a escrever. É importante analisar as concepções de escrita a partir do ensino de língua porque elas reverberam nas práticas docentes.

Essa seção é extremamente relevante para a formação do arquivo relativo aos discursos sobre o ensino de escrita e para a análise da subjetividade dos professores adiante delineada. São muitas e procedentes as leituras que todos têm do ensino de língua e do processo de aprendizagem da escrita. Assim, inicio apresentando uma crônica que evidencia a pertinência da prática social e individual do escrever.

> Como comecei a escrever
>
> Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana, aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

> Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.
>
> Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.
>
> Daí por diante as experiências foram-se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a literatura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive a sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.
>
> Então, começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.
>
> (ANDRADE, Carlos Drummond de. Para gostar de ler. 3. ed. São Paulo. Ática, 1981. v.4. p. 6-7)

2.1 Quando se começa a escrever?

Eu também tive uma grata experiência ao começar a escrever. “Minhas professoras costumavam passar exercícios de redação”, da mesma forma que Drummond relata. Até os meus 13 anos, eu nunca tinha pensado sobre. Eu fazia atividades de caligrafia, já sabia ler e realmente “escrevia” em meus cadernos tudo aquilo que a professora colocava na lousa. Inclusive eu já tinha feito atividades de ditado e textos a partir da visualização de imagens em quadros (que hoje entendo como exemplos de arte impressionista). Eu cursei meu 4º ano do Ensino Fundamental numa escola da rede particular do Estado de Sergipe em 1986.

Minha chegada ao 5º ano foi marcada intensamente pelas aulas de Língua Portuguesa, nas quais tinha sido requisitada pela primeira vez a escrever uma redação. Esse nome não tinha, até então, perspectiva ou representação alguma para mim, haja vista que até aí não percebia a relação entre essa requisição e um ato repressivo (como parece a muitos alunos). As atividades requeridas eram “escrever sobre temas diversos”. Sentia-me livre quando tinha que “escrever redação”. Eram atividades propostas a partir de um livro de Redação das quais não esqueço porque enfatizavam minha criatividade, a citar “escrever uma narração sobre um extraterrestre ou uma viagem à Lua…".

Como no relato da crônica que ilustra essa seção, eu podia trocar experiências e impressões sobre o que escrevia, pois minha professora, muitas vezes, pedia que eu e outros colegas lêssemos nossos textos em voz alta durante a aula. Eu também narrei passeios, "fui" à Lua e ao centro da Terra, porque "tudo" podia acontecer na minha cabeça e na minha aula de Língua Portuguesa. Também escrevi cartas. Era incentivada a escrever e, nesse mesmo ano, já escrevia muitos bilhetes a colegas de sala, a familiares, e outros. A atitude de escrever foi acontecendo e ia acumulando experiências nesse sentido.

Os textos que eu escrevia no 4º ano, fruto de minhas impressões sobre belas imagens, não tinham qualquer relação com a redação que me era solicitada no 5º ano, por isso eu digo que só soube o que era escrever no 5º ano. O que escrevia era fruto da minha criatividade e as propostas sempre me pareciam desafiadoras, mas eram sempre possíveis. Também é marcante a memória quanto à correção do texto no 4º ano, na qual todas as inadequações ortográficas e de pontuação, além de outras, eram pontuadas negativamente, a ponto de me assustar com o retorno do "visto" da professora, que representava a avaliação daquele texto, toda em vermelho. No 5º ano, marcaram-me as palmas da professora e dos colegas que recebi muitas vezes depois da leitura dos meus escritos, da minha redação; certamente a professora corrigia as inadequações gramaticais, mas disso não me lembro.

Comecei a escrever no 5° ano, eu atesto hoje. Mas há quem diga que comecei a escrever quando fiz o "A" pela primeira vez, quando adquiri a tecnologia alfabética. Sim, o ensino de escrita é determinado pelo que entendo como escrita; por isso digo que comecei a escrever no 5º ano (quando passo a me identificar como autora com a escrita de minhas cartas e poemas). Mas o que é escrever, então? E o que pensam meus alunos?

Quando cheguei à sala de aula como professora de Redação do 7º ano (em 1999), numa escola particular do meu estado (Sergipe), utilizando certo livro didático específico para Redação, eu propunha atividades de escrita (correspondências, textos narrativos, descrições) e trazia correções quanto à ortografia, pontuação, sintaxe de colocação, entre outras de ordem gramatical e de regulação quanto ao uso da variante-padrão. Acreditava que meus alunos já sabiam escrever. Entretanto, muitos não atingiam a nota média esperada nas atividades de escrita, então, eu desenvolvia outras atividades individuais ou em grupo de maneira a somar com a nota da atividade escrita e aumentar a média da turma. Eu era uma professora leiga, ou uma leiga que atuava como professora (não tinha formação em Letras) e agia como intuía, com traços das memórias que trazia de aluna que tinha sido há pouco tempo. Além disso, atendia às propostas do livro didático e da instituição em que trabalhava.

Após a formação de Licenciatura e do Mestrado em Letras esperava mais resultados na minha prática docente. Esperava que a escrita dos meus alunos tivesse a nota média esperada. Na mesma medida que me cobrava, meus alunos cobravam de mim metodologias diversas que atrelassem os conteúdos das aulas à ludicidade ou às exigências da prova do vestibular ou do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Entre o momento em que fui aluna e o último momento (aqui relatado), já como professora, os exercícios de redação continuaram a existir, as atividades, a descoberta da literatura; a troca de experiências e impressões; as relações entre colegas também. A minha impressão é de que pouca coisa mudou entre os anos 1990 e os anos 2000. No entanto,

> […] historicamente são (re)construídas representações sobre práticas escolares e sua inter-relação com a disciplina de Português nas aulas, nos livros escolares, nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos. Algumas dessas representações são mais legitimadas do que outras, ultrapassando os muros das escolas para serem ressignificadas em programas televisivos, em revistas para crianças e jovens, nos concursos públicos, etc. (BUNZEN, 2011, p. 887).

A representação midiática do que acontece na aula de língua não é estranha ao Português ensinado no Brasil e nem a outras línguas, apresentando rotineiramente o fracasso escolar diante do ensino tradicional, em contraste com iniciativas lúdicas e críticas. Grandes bilheterias em cinema foram conseguidas com filmes com essa temática, como "Ao mestre, com carinho", "Escritores da Liberdade" e "Sociedade dos Poetas Mortos"[19]. No Brasil, a série "Segunda Chamada"[20] explora o tema da professora de Português que quer mudar a vida de seus alunos através da escola. Fato é que há mudanças históricas e teóricas relevantes no ensino de escrita para se entender essas representações e para entender o professor que subjaz a elas. Apresento-as adiante, no intuito de descrever parte do arquivo que as torna possíveis, que torna possíveis os efeitos de verdade sobre a escrita e o ensino de escrita que se delineiam nos enunciados analisados nas seções 2.6 "A verdade sobre a escrita" e 2.7 "A verdade sobre o ensino de escrita".

2.2 História, educação e escrita

O escrever nos envolve tanto em vários aspectos da vida humana atual que, muitas

[19] Esses filmes podem ser encontrados com facilidade na internet.

[20] A série Segunda Chamada foi apresentada pela Rede Globo de Televisão e pela Globo Play entre 2019 e 2023.

vezes, não é possível pensar numa realidade sem a escrita. Contudo, a atitude de escrever nem sempre esteve entre os humanos; é uma atitude criada e ensinada; é uma ação modificada pelo homem no decorrer de sua trajetória. É possível entender, através da história, como se deu a apropriação da escrita até os dias atuais. Procuro aqui relacionar a concepção de escrita com suas práticas de ensino no Brasil.

Nos primeiros anos do Brasil Colônia, ensinar a escrever era trabalho dos jesuítas que, ao ensinar os indígenas, imprimiram sua forma única pensada para catequizar; ensinar a religião católica. Ensinava-se o latim para se ler e escrever em latim, através de uma língua geral - uma língua que misturava dialetos locais indígenas, uma língua falada que era utilizada pelos portugueses e pelos indígenas para garantirem sua comunicação. Então, não se discute o ensino de Língua Portuguesa nesse período, como afirma Barboza:

> [...] no século XVII, não há muitas discussões no que se refere à supremacia da língua portuguesa pois esta não era um instrumento utilizado pelos jesuítas para instruir nem para converter os povos indígenas, uma vez que esse grupo religioso não tinha interesse em difundir o português, mas sim em normatizar a língua do colonizado para que assim pudesse persuadi-lo e convertê-lo para o cristianismo através do seu próprio sistema linguístico. Foi exatamente isso que aconteceu quando José de Anchieta esteve na América Portuguesa, pois seu objetivo maior não consistia em ensinar a língua portuguesa, mas em converter ao cristianismo, uma vez que estava mais preocupado em acatar as determinações do papado do que em atender os anseios expansionistas de Portugal. (BARBOZA, 2010, p. 303).

Ensinar a escrever nesse momento foi também um trabalho realizado por pessoas sem uma formação específica - que, por saberem ler e escrever, eram contratadas por raras famílias com condições financeiras para ensinar a seus filhos os atos considerados necessários às suas vidas adultas, sem um currículo, sem diretrizes. Os métodos e práticas de ensino estavam ligados ao modelo educacional da época, baseado na aprendizagem do latim. Diante dos poucos recursos existentes, poucos estudavam e poucos eram os que escreviam. O Português não era língua dominante. (SOARES, 1996).

Em 1757, um decreto do Marquês de Pombal proibiu o uso das línguas gerais em todos os domínios de Portugal e impôs o Português como língua de ensino na colônia. Poucos anos mais tarde, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, deixando de ser a responsável pela educação na colônia, já que não usava o português "[...] nem para instruir nem para converter os índios." (ILARI, BASSO, 2006; BARBOZA, 2010). Esse decreto, também conhecido como Lei do Diretório, teve o papel de estatizar o ensino e institucionalizar a profissão docente.

> Desse modo, ao contrário da empreitada dos jesuítas, que faziam uso da 'língua geral' em suas práticas pedagógicas e catequéticas, a Lei do Diretório dava um primeiro passo para a constituição do Português como língua nacional, algo tornado possível pela sua gramatização e escolarização, que serviram de suporte para uma identidade nacional portuguesa, a qual só seria consolidada, na visão do legislador, mediante o apagamento sistemático de toda a variedade linguística então existente, proibindo meninos e meninas, bem como a população indígenas de usarem da 'língua própria de suas nações ou da chamada geral'. (OLIVEIRA, 2022, p. 55).

Outra consequência da Lei do Diretório é o preconceito contra a oralidade especialmente contra os falares indígenas. No momento em que as línguas gerais foram proibidas, a população brasileira era composta principalmente de indígenas para quem o português não era instrumento de comunicação. Com a obrigação de uso do idioma português, silencia-se esse grande grupo de falantes e legitima-se a escrita em Língua Portuguesa no Brasil, ainda que poucos a usassem. (GNERRE, 2009).

A lei determinou a criação de diretórios escolares, portanto, institucionalizou a escola na colônia portuguesa. Marcílio (2005) destaca que, quando os padres jesuítas foram expulsos do país em 1760, as escolas tinham matriculado menos de 0,1% da população. Os portugueses tentaram, através de instrumentos legais, (como o Alvará de 27 de agosto de 1758), viabilizar a educação na colônia determinando a criação de duas escolas públicas, uma para meninos e outra para meninas, em que seriam instruídos por Mestres e Mestras na Doutrina Cristã, e a ler, a escrever e a contar. Esses Mestres e Mestras seriam dotados de bons costumes, prudência, capacidade e deveriam ser pagos pelos pais ou tutores dos alunos. O ensino continuava ligado à religião, tanto que se encontra como cartilha de ensino de língua nesse momento um catecismo, um instrumento fundamental no processo de escolarização e método de ensino das primeiras letras. (OLIVEIRA, 2022).

Por ser considerado vulgar, o português[21] era apenas um instrumento para o estudo do latim. Enquanto disciplina de ensino, ele vai ganhando autonomia à medida que o latim perde seu valor e seu uso social. A língua portuguesa[22] era ensinada através das disciplinas Gramática, Retórica e Poética, no secundário, durante a segunda metade do século XVIII (SOARES, 1996). Então, a escola inicia o processo em que torna o "ler e escrever" em português e o estudar a gramática portuguesa componentes curriculares ao lado da gramática latina e da retórica. (BUNZEN, 2011).

---

[21] Uso português em minúscula quando me refiro ao idioma e em maiúscula quando me refiro à disciplina.

[22] Uso língua portuguesa em minúscula quando se trata do idioma e em maiúscula quando se trata da identificação da disciplina escolar.

Oliveira(2010) separa dois momentos quando descreve a política linguística do período colonial, através de sua legislação. O primeiro refuta, através da Lei do Diretório, a língua portuguesa como idioma geral e institui a alfabetização, através da criação de escolas de ler, escrever e contar. O segundo momento está relacionado à lei de 15 de outubro de 1827, que regulamenta a criação das Escolas de Primeiras Letras, o método de ensino e a profissão docente, estabelecendo como conteúdo leitura, escrita e gramática da língua nacional. O processo de gramatização do ensino - a ingerência da gramática como conteúdo - fortalece o processo de escolarização da escrita, ainda que a aprendizagem de redação de textos, nesse período, fosse reservada apenas à instrução secundária. (RIO DE JANEIRO, 1882).

Importante destacar que a inserção do idioma português como disciplina de ensino vai acontecer por uma razão utilitária: reafirmar a identidade nacional (portuguesa) mesmo nas colônias. Nesse sentido, a legislação tem o papel de reforçar o discurso português, identificando-a como "língua nacional", ainda que, naquele momento, a nação não estivesse estabelecida formalmente. Esse processo intitulado por Bunzen (2011) de "fabricação da disciplina Português" vai acontecer lentamente, abaixo apresento um quadro com datas e fatos determinantes para demonstrar esse processo.

QUADRO 1 - Inserção do Português como disciplina no Brasil

1827	A gramática da língua nacional passa a ser ensinada no Brasil.
1835	Surge a primeira gramática escolar da língua portuguesa com traços da identidade nacional, o Compêndio da grammatica da lingua nacional de Pereira Coruja.
1837	Criado o Colégio D. Pedro II, que se tornou modelo e padrão para o Brasil durante décadas. Ele incluiu no currículo o estudo de língua portuguesa através das disciplinas Retórica e Poética, que abrangia Literatura.
1838	A língua nacional (o português) passa a fazer parte das aulas de Gramática Nacional.
1854	São criadas, no Colégio Pedro II, as disciplinas Leitura e Recitação do Português e Exercícios Ortográficos.
1862	Essas disciplinas são agrupadas e recebem o nome de Português.
1871	O português é incluído nos "exames preparatórios" e o cargo de professor de Português é criado.
1880	O Português passa a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário, com um aumento considerável para o ensino de escrita.

Quadro elaborado pela autora a partir de Oliveira (2010), Noll (2008), Soares(1996), Pfromm Neto *et al.* (1974) e Bunzen (2011).

Dessas informações históricas, cabe destacar que a cisão entre conteúdos da disciplina de "Português" em Gramática, Literatura e "Redação" vai perdurar até os dias de hoje em livros didáticos, a exemplo da série de livros Ser Protagonista: Língua Portuguesa (BARRETO *et al.,* 2016), e entre os discursos de professores, até mesmo no programa de ensino de muitas escolas. A gramática como conteúdo de ensino se destaca no ensino de Língua Portuguesa também até dias recentes, ainda que seja discutida e criticada (BRITTO, 2000).

2.3 A língua legitimada e a escolarização da escrita no Brasil

A instituição da disciplina Português como um saber ensinado e aprendido na escola aconteceu propriamente no Império, entretanto, a necessidade de educar a população se apresenta com clareza no início da República e concretiza o processo de escolarização da escrita, pelo qual a ação de ensinar a escrever deve acontecer dentro do espaço da escola. Somente em 1881, encontra-se uma legislação que trata propriamente da escrita (composição) como conteúdo, como um saber escolar. Já na República, o saber escrever está imbuído de um caráter social, inclusive porque para votar é exigido ser alfabetizado. Gregolin (2015) apresenta a importância desse momento para a implantação do dispositivo escolar no Brasil:

> Trata-se, portanto, de um momento histórico em que se apresentava como necessário ultrapassar as estruturas arcaicas estabelecidas pela monarquia e a via mais rápida seria o desenvolvimento e nacionalização da educação, com vistas à diminuição do analfabetismo. Um dos pilares da implantação do dispositivo escolar fundamentou-se na elaboração de enunciados que ligaram as práticas de linguagem à nossa nacionalidade. Nesse sentido, promoveu-se o reordenamento das práticas pedagógicas, incluindo a preocupação com a escrita e, consequentemente, o surgimento de cartilhas que buscavam introduzir e ampliar o ensino de uma escrita mais homogênea e regular em todo o país. A República nacionalizou o ensino da língua materna (e de geografia e história) e, para isso, houve necessidade de nacionalizar o livro didático. Com o passar dos anos, eles foram incorporados de forma tão sólida à memória escolar coletiva brasileira que acabaram por constituírem-se em importantes instrumentos para a consolidação da ideologia republicana. (GREGOLIN, 2015, p. 13).

A partir desse momento, o Estado passa a articular as condições para a sistematização do ensino do recém-formado Brasil. (Escrever, nesse ínterim, está associado a ler). Sobre "saber ler e escrever" nesse momento, Mortatti (2006, p. 2) esclarece:

> No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas "escolas" do Império ("aulas régias") — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2).

Diante da sistematização do ensino de leitura e de escrita, apresentam-se as principais concepções de ensino de leitura e escrita do ponto de vista do ensino escolar: a alfabetização e o letramento.

Alfabetização

O desenho das letras e seu reconhecimento como símbolo representativo de um som é escrita em seu sentido rudimentar. Pelo processo chamado de "**alfabetização**" somos apresentados às letras e aprendemos a juntá-las em sílabas e a formar palavras, lê-las e escrevê-las, tal seja, somos expostos a um código — o alfabeto. Soares (2003, p. 91) considera que "[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia — do conjunto de técnicas — para exercer a arte e a ciência da escrita."

A Educação, a Psicologia e até a Linguística procuraram entender como deve acontecer o processo de alfabetização, na perspectiva de ensinar a ler e a escrever, especialmente porque há muitas décadas se observam dificuldades de aprendizagem, reprovações e evasão escolar. (CAGLIARI, 1992). Pesquisas em redações de vestibulares demonstram que as dificuldades se apresentam inclusive nos alunos que finalizam a escola, dos quais se pressupõe o efetivo e pleno uso da tecnologia de escrita. (GERALDI, 2006).

Segundo a história da educação, durante os movimentos de formação da República no Brasil, aparecem os primeiros métodos de ensino de leitura por meio do alfabeto, baseados no aspecto fônico (som das palavras), na soletração e na silabação, com utilização de ditados e cópias. No início do século XX, a preocupação com os métodos de ensino cresce e surge o termo "alfabetização"— um método em que se ensina simultaneamente a ler e a escrever. Em

1920, surgem os testes do "ABC"[23] para avaliar o desempenho dos alunos. A partir de 1980, o processo de alfabetização passa por transformações ligadas ao processo de democratização do país e também pela inserção das ideias do psicólogo Jean Piaget, que buscam a participação ativa dos alunos em sala de aula. (MARCÍLIO, 2005).

Embora tenha se firmado no Brasil a formação de professores para alfabetização desde 1939 — quando da estruturação do curso de Pedagogia — somente em 1969, por meio da Resolução 9/69 do Conselho Federal de Educação, a matéria Prática de Ensino passa a ser parte obrigatória dos cursos de Pedagogia, de formação de professores e de especializações. Já se ensinava leitura e escrita desde os tempos de Brasil colonial, porém o primeiro curso de licenciatura em Letras é criado somente em 1931 (Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931); fato que importa para entender a complexidade de concepções de escrita e as metodologias utilizadas para seu ensino. (TEIXEIRA, 1989).

A conhecida "formatura do ABC" até os dias de hoje marca tradicionalmente a conclusão da alfabetização e o momento em que o aluno está apto ao Ensino Fundamental — 1° ao 9° ano. A citada formatura deve marcar o momento em que o aluno está preparado para ler e escrever, faz uso efetivo da "tecnologia de escrita", já que concluiu a Educação Infantil. Em geral, somente do 6º ano em diante o aluno passa a ter aulas específicas da disciplina Língua Portuguesa (ou Português) com um professor especialista nessa área. Até o 5º ano, o aluno faz atividades de escrita e demais atividades sob a orientação de pedagogos.

Considerando a fase inicial da escola (até o 5º ano), grandes dificuldades são lançadas no ato de escrever. Baptista *et al.* (2011) descrevem a escrita como uma atividade neurobiológica, uma atividade muito complexa, e informam as exigências desta:

> Exige-lhe: a formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional; a adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objectivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço; a codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico; a existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente, de modo a que a actividade se desenrole sem hesitações, e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico (os exercícios de expressão corporal e os grafismos podem ajudar a projectar mentalmente o movimento); a utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas sintáctica e semanticamente. (BAPTISTA *et al.*, 2011, p. 22).

[23] Ana Laura Godinho Lima, em artigo de título **Testes ABC: uma proposta de governo de uma população problemática**, explica que os testes do ABC compreendiam oito provas que mediam a "maturidade" das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita e cujos resultados distribuíam-se na forma de uma curva normal, a partir da qual era possível dividir a população em três grupos "homogêneos" de crianças: fortes, médias e fracas.

Ante toda essa complexidade no ato da escrita, tanto de ordem técnica quanto de ordem cognitiva, pouco se vê nos cursos de Letras sobre esse assunto e o professor de Língua Portuguesa que chega à escola, no Ensino Fundamental, pode se assustar com o que percebe em seu trabalho. Eu mesma me "apavorei" ao perceber que alunos de 6º ano em escola estadual (no Estado de Sergipe), em 2012, não sabiam ler fluentemente e nem escrever com a mínima organização. Minha reação era de alguém que não tinha se preparado para alfabetizar, eu acreditei que o aluno que encontraria no ensino fundamental tinha domínio da tecnologia alfabética no mínimo. O fato de ter irmãs pedagogas, com quem dividi essa frustração, aliviou a minha tensão de não saber como expor conteúdos como narrativa e descrição a quem pouco conhecia um conto de fantasia; elas me aproximaram da realidade do ensino e das possibilidades que eu tinha de continuar me assustando, de aceitar a situação ou de procurar revertê-la.

O ato de escrever continua sendo complexo durante todos os anos escolares por muitos motivos, (alguns já expus e adiante trarei outros). A escola é o espaço em que a escrita é conhecida e cobrada, o lugar sobre o qual se impõe o dever de seu ensino. No entanto, os resultados desanimadores continuam tanto quanto as críticas. Nesse sentido, houve o desenvolvimento de poucas práticas inovadoras, a citar a "revolução" trazida por Paulo Freire[24] (1989) com seu método de alfabetizar adultos que partia do conhecimento de mundo para o conhecimento da palavra, de temas da vida do aluno para a aprendizagem das palavras e com elas a possibilidade de uma alfabetização como ato político e prática de liberdade. O trabalho de Freire e sua discussão sobre a pedagogia vai abrir espaço para se pensar um ensino de escrita como prática social no Brasil. Goulart sentencia:

> Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social. Toma-se por base o modo como os processos de escolarização e de alfabetização são concebidos por Paulo Freire - como ato político e prática de liberdade. Nosso país, vale lembrar, tem apresentado muitas dificuldades para efetivar esses processos de forma a transformar a condição de cidadania da população brasileira como um todo. (GOULART, 2014, p. 37-38).

A discussão sobre a escrita nesse momento relaciona-se a sua importância como conteúdo e como prática, considerando o ensino a falantes de Língua Portuguesa e também a

[24] Paulo Freire foi exilado pela ditadura militar. Seu trabalho em relação à alfabetização é reconhecido em todo mundo (inclusive em universidades americanas e africanas).

necessidade desse recurso em suas vidas, entretanto, a posição freiriana não vai guardar consonância com sua época e nem com a maioria dos professores de então, ainda que a Linguística tenha se tornado disciplina nos cursos superiores na década de 60, as contribuições para o ensino de língua e linguagem no Brasil não serão sentidas nesse mesmo período.

Em outra medida, a legislação pátria irá trazer "novidades" para o ensino de Português que se relacionam à condição política do país. A primeira lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 4.024/61 - torna obrigatória a disciplina Português em todas as séries do ginásio e do colegial[25], sendo que os três principais eixos de seu ensino nessa década eram a expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva. Contudo em 1971, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71), a disciplina Português assume um caráter instrumental, voltada ao desenvolvimento da expressão oral e à integração com outros componentes de áreas diferentes, recebendo a nomenclatura de Comunicação e Expressão (1° grau menor) e Comunicação em Língua Portuguesa (1º grau maior). (BUNZEN, 2011).

Aos poucos, o par "ler e escrever" vai sendo substituído no ordenamento jurídico por expressões que se consubstanciam na dicotomia oralidade e escrita, sem retirar a leitura e a gramática dos componentes de ensino. A alteração do nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão corresponde a uma mudança de concepção de língua para um tecnicismo necessário que se apresentou no Brasil a partir da década de 50 (séc. XX). Essa notação será importante na análise de objetos de pesquisa ligados à concepção de linguagem, e também nessa tese como perspectiva da importância dada à escrita enquanto conteúdo de ensino.

Sob a vigência de uma outra LDB (Lei 9394/96), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um instrumento jurídico e político que serve de orientação para professores do quê e do como se deve ensinar no Brasil daquele período, de forma a construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Em relação ao ensino de língua, pode-se notar a mudança na identificação da disciplina, de "Português" para "Língua Portuguesa", alteração na concepção de linguagem e inclusive no objetivo de ensino que, como se observa na transcrição, deve ser:

> [...] o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e

[25] Ginásio também foi chamado de 1º Grau Maior, equivale ao período entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental atual. O Colegial já foi chamado de Segundo Grau, é equivalente ao Ensino Médio atualmente.

> as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

A legitimação de um discurso democrático (que elege o exercício da cidadania em todas as instâncias sociais), a partir do novo ordenamento jurídico constitucional (1988) e dos PCN, traz um novo conjunto de obrigações para os professores relacionadas ao estudo da língua, como alcançar a participação plena no mundo letrado e formar escritores competentes — capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, assim, a alfabetização deve transformar alunos em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1998). Segundo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), a Língua Portuguesa tem o papel de levar o aluno a colocar-se como protagonista na sua produção, tal seja, ser produtor de textos, falados ou escritos e atuar como interlocutor e leitor e "[...] o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem". (BRASIL, 2006, p. 18). Nesse sentido, graças também aos avanços em Pedagogia e em Linguística, destaca-se um outro denominador para o ensino de escrita, que vai além da técnica implementada para alfabetizar: o letramento.

Letramento

A palavra "**letramento**" passou a ser utilizada para caracterizar a relação entre leitura e escrita nas práticas sociais, fora e dentro da escola, tanto de conhecimento do aluno quanto do ensino pelo professor, de atos que envolvem letras, palavras, frases e textos que são lidos e escritos (MENDONÇA; BUNZEN, 2012). O letramento escolar é um processo que acontece desde a Educação Infantil, assim que as crianças passam a ser alvo do ensino, mas a atitude de ensinar a escrever vai mudando de sentido ao longo do tempo e dos "atores" que a representam.

> Considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento [...] das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento. (SOARES, 2003, p. 89).

Soares (2003) diferencia o ato de alfabetizar do letramento. Segundo ela, pelo letramento acontece o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que pode acontecer dentro ou fora da escola. Alfabetizar prescinde da escola, mas letrar não; até analfabetos podem fazer uso da leitura e da escrita desde que haja a intermediação de quem entenda sua tecnologia. A autora ficou famosa graças à expressão "alfaletrar" que criou para indicar o ideal a se atingir na escola: alfabetizar letrando.

Nos primeiros anos da escola básica, as crianças são expostas às conhecidas atividades de caligrafia e de gramática; são atividades que visam ao desenvolvimento da habilidade de escrever (codificar), da tecnologia de escrita*,* no sentido de desenhar, bem grafar as letras e de apreender as regras de uso do vocabulário segundo a norma-padrão. Somente nos anos posteriores, geralmente a partir do 6º ano, os estudantes são acompanhados obrigatoriamente por um professor de Língua Portuguesa.

As mudanças no ensino pedagógico, que ocorreram principalmente a partir da inserção das disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem na grade dos cursos de Pedagogia, trouxeram à tona a discussão sobre um ensino de escrita pautado pela mediação do professor e pela participação ativa do aluno ainda na alfabetização. No entanto, a relação entre o ensino de escrita nos primeiros anos da escola e o momento em que os alunos passam a ter contato com o professor de Língua Portuguesa pode causar estranhamento ao se considerar o contexto da formação de cada profissional e suas concepções de escrita e de ensino. (SOARES, 2003).

Percebe-se pela história da alfabetização e dos cursos de Pedagogia e de Letras que o ensino de escrita é mediado por agentes com formações diversas. Antes mesmo da criação das faculdades de Letras do Brasil, foi inaugurado em 1837, o primeiro Bacharelado em Letras no país, no Colégio Pedro II. Os principais estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias e sua formação linguística e literária era autodidata. (FIALHO; FIDELES, 2008). Como relatei acima, até anos bem recentes o professor de Língua Portuguesa poderia ser um leigo. (Geraldi é um exemplo, eu sou um exemplo).

Cagliari (1992), tratando de alfabetização, avaliou que o fracasso da escola em formar alunos leitores e escritores ocorria por incompetência técnica. Tanto os professores quanto quem os orientava (escolas de formação, secretarias de educação, livros didáticos) desconheciam aspectos da fala, da escrita e da leitura, faltavam-lhes conhecimentos linguísticos. Santos (2008) enfatiza que a questão da alfabetização primária passa inclusive pela formação inicial na universidade, quando forma professores de língua que têm

dificuldade de interpretar e escrever poucas linhas a seu respeito. Bezerra (2008) revela, em análise sobre pesquisas feitas com professores, a falta de procedimentos metodológicos aos professores de Português, como fazer um planejamento ou um plano de aulas.

Analisando dados do exame INAF 2001[26], Soares (2003) discute sobre a relação contrastante entre letramento e nível de escolaridade. A autora afirma que cabe à escola imprimir na criança a tecnologia da escrita, mas o letramento escolar é uma tentativa artificial do letramento efetivado socialmente, que nem sempre é realizado de forma efetiva pela escola. Os índices do exame INAF demonstram que a relação entre o letramento efetuado pela escola e o nível de letramento obtido não é equilibrada, há uma aquisição de letramento que acontece fora da escola. Este é um dado que permite atestar que a escola não tem cumprido, de modo satisfatório, seu dever de letrar.

Qualquer que seja a perspectiva de crítica, a formação para ensinar escrita deve prescindir de seu objetivo e de sua concepção, que é volátil e dependente tanto de quem a usa, como de quem a coloca como objeto de ensino.

O uso do termo "escrita" é pertinente aqui porque, durante a história do ensino, as práticas de escrever, como as práticas que ensinam a escrever, tiveram nomes diferentes, consequência das várias fases e objetivos que essa prática vai adquirir em cada época.

2.4 Concepções de escrita nos anos finais

Nas décadas de 80 e 90, em Aracaju, Estado de Sergipe, era patente a necessidade de aprender a escrever "redação". Meus primos, mais velhos que eu, já faziam seus vestibulares e, por causa deles, eu já tinha ouvido falar em prova de redação. Inclusive, deles herdei muitos manuais de redação. Nos anos posteriores ao Ginásio, as minhas atividades de escrita foram se intensificando e nos últimos anos da escola (1992-1994), eu era apresentada às proposições de redação do vestibular.

A dificuldade em me inserir nesse contexto de "escrever redação" me fez procurar um curso no último ano da escola em que era preponderante a escrita para o vestibular. Então, eu estudava semanalmente um tema e escrevia sobre o mesmo. A professora do "cursinho" procurava discutir os temas, expor as características do texto dissertativo e das formas de argumentação, como também trazia "dicas'' do que usar e não usar na redação do vestibular.

---

[26] INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.

Pouco tempo depois do início do curso, já sentia que eu poderia escrever bem uma redação "daquelas" porque eu já tinha treinado muito. Ao mesmo tempo, eu escrevia meus poemas e textos livres, podia lê-los nas aulas de Literatura e parecia, a mim, um *hobby* continuar escrevendo meus textos. Eu chamo de "meus textos" aqueles que eu não era obrigada a escrever, aqueles que eu escrevia por inspiração, aqueles para os quais meus amigos e conhecidos batiam palmas. Eram textos que revelavam sentimentos e opiniões diante da minha própria existência. Eram textos[27] que não eram impostos pela escola, nem por prova alguma.

Na minha escola, como em outras do mesmo período (década de 90, séc. XX), o ensino de Língua Portuguesa era dividido em três disciplinas: Português, Literatura e Redação, e para cada uma dessas disciplinas tinha um professor diferente. Percebi rapidamente que "ser boa" em Português (entender e guardar de memória todas as regras da gramática) não era fator para ter bons resultados em Literatura e Redação. E, para minha surpresa - porque eu já escrevia contos, crônicas e poemas bem antes de entrar no Ensino Científico[28] - eu tive certa dificuldade com a disciplina Redação.

Não só eu, mas muitos estudantes fazem diferença entre escrever para a escola e escrever para si. Escrever na/para a escola exige o uso das regras que a própria escola informa. Escrever para si mesmo não usaria essa "tecnologia" apresentada pela escola? Passarelli (2012, p. 115-116) considera que "a própria escola contribui para que muitos alunos desenvolvam a crença de que a escrita, à moda das fatídicas redações, [...] é uma exigência exclusiva da escola, sem serventia fora dela."

Um fator importante para entender a diferença da escrita escolar é a ênfase no estudo gramatical desde o nascimento da disciplina escolar Português e avaliação em relação à variante-padrão. Outro fator relevante é que a disciplina esteve ligada a modelos literários por um bom tempo. Nas reformas educacionais de 1931, o principal objetivo do ensino de Português seria "[...] proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura de bons escritores e mostrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à

---

[27] Alguns desses textos hoje compõem o livro **A descoberta**, coletânea de poemas de minha autoria, publicado em 2024. Uma das consequências positivas dessa tese.

[28] Na década de 90 (século XX), o chamado ensino de segundo grau passou a ter nomes diferentes de acordo com a opção do estudante de se profissionalizar ou de dar continuidade aos estudos para posteriormente ingressar em um curso superior. Assim, surgiu o ensino profissionalizante e o ensino científico. O ensino profissionalizante poderia ser um curso normal (preparava para exercer o magistério na educação infantil) ou um curso técnico como Contabilidade.

sua educação literária." (ZILBERMAN, 1996, p. 23-24). Já na reformulação de ensino de 1951, uma das missões do professor de Português seria "[...] despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário" (BUNZEN, 2011, p. 899). Assim, os textos literários eram considerados modelos do bom uso da língua, pois traziam linguagem rebuscada e sofisticada que atendia ao padrão normativo, ajudariam a prevenir os alunos das possíveis dificuldades de redação. No entanto, a exposição a modelos e a textos literários, a textos de autores clássicos, também pode levar à crença que há alguns indivíduos que têm dom para escrever, enquanto outros não têm. As atividades rotineiras de escrita, a avaliação que prestigia a norma-padrão e o ensino dos gêneros textuais de forma não-processual também podem levar ao entendimento de que basta treinar os modelos dados para saber escrever. Essa relação entre dom e técnica tem grande relação com as concepções de escrita e com as práticas escolares e sociais em que fazemos uso da escrita.

A complexidade do ensino de escrita também se expressa na sua proposição por parte do professor em sala de aula. Atualmente, quando proponho a realização de uma atividade escrita para meus alunos (no Ensino Médio), costumo usar a expressão "texto". A designação faz parte de uma determinação como "escrevam um texto sobre…". O termo "texto" pode ser substituído por um gênero textual (uma reportagem, uma crônica) ou um tipo textual (uma narração, uma dissertação), a depender do conteúdo trabalhado e conhecido por cada turma. Preciso relatar também que professores de outras áreas utilizam a escrita como instrumento de avaliação, exigindo resumos, resenhas, relatórios, trabalhos e "textos". A escrita é produzida na escola em muitos contextos, com muitos nomes, por pessoas diferentes.

Há pelo menos três concepções em relação à escrita ensinada dentro da escola no Brasil nos anos finais, são elas: composição, redação e produção de texto. São expressões que se relacionam claramente com as questões históricas, políticas e sociais do país. Contudo essas expressões, embora apareçam em momentos específicos da história uma posterior à outra, acabam permeando as práticas de ensino dos professores até o momento atual, como se observa a seguir.

A era da composição

Bunzen (2012) informa que **composição** era o tipo de texto proposto nas últimas séries do chamado ensino secundário no início da República e fazia parte das disciplinas Retórica, Poética e Literatura. A "técnica" utilizada se compunha de apresentar quadros e

figuras ou títulos aos alunos como modelos a partir dos quais os alunos deveriam escrever. O artigo 3 do regimento anexo ao Decreto 8051, de 24 de março de 1881 demonstra o objetivo dessas disciplinas:

> O professor de retórica, poética e literatura nacional ensinará a teoria e o histórico dos principais gêneros de prosa e poesia, as regras essenciais de oratória, declamação e reta pronúncia terá sumo cuidado em proporcionar aos alunos os principais meios de aprenderem a falar bem e a escrever bem, fazendo-os ler em ordem, sobriedade e reflexão, analisar sob os pontos de vista filosófico, histórico e literário, e imitar os mais belos trechos da obra-prima nacionais que lhe apresentará como modelos.

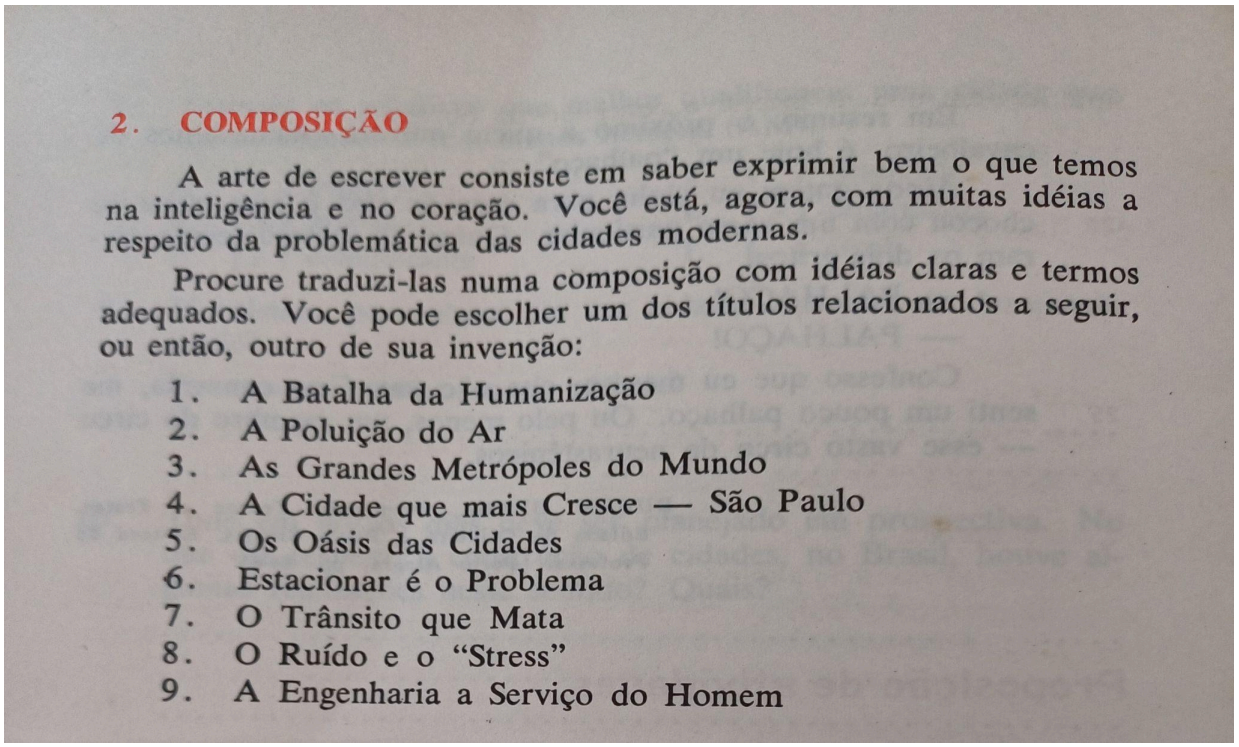
No próprio Decreto (RIO DE JANEIRO, 1882) que trata do regulamento do Colégio Pedro II, um modelo a ser seguido por todas as escolas do Brasil daquela época, observa-se a expressão "composição" e sua descrição na ementa de Português no 1º ano, no 2º ano, e no 3º ano do ensino secundário, que transcrevo respectivamente (redação original):

> 1º ANNO
>
> Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brazileiros do seculo actual: explicação do sentido preciso de cada palavra, de cada phrase e de cada periodo. - Exercicios orthographicos: cópia e reproducção pelos alumnos no quadro preto sob dictado de palavras que designem objectos que lhes sejam conhecidos; de periodos curtos sobre noções usuaes; e de proverbios, maximas e sentenças moraes. - Grammatica: explicação das regras mais elementares; themas; analyse logica e grammatical de periodos simples. **- Composição: periodos simples a completar e a formar pelos alumnos sobre assumptos a seu alcance; breves narrações seguidas de perguntas a que terão elles de responder de viva voz e por escripto.**
>
> **[...]**
>
> 2º ANNO
>
> Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brazileiros e portuguezes do seculo actual: explicação do sentido preciso de cada periodo e de cada paragrapho. - Exercicios orthographicos sob dictado de trechos de prosa e de verso, para applicação das regras dos accentos lexicologicos. - Grammatica: revisão das doutrinas estudadas no anno anterior com desenvolvimento da phonologia; themas, analyse syntaxica e phonetica de periodos compostos. **- Composição: periodos compostos a formar pelos alumnos sobre assumptos a seu alcance; breves narrações e descripções a redigir oralmente e por escripto, conforme o subsidio que lhes proporcionar o professor.**
>
> **[...]**
>
> 3º ANNO
>
> Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brazileiros e portuguezes do seculo XVIII: explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado. - Exercicios orthographicos sob dictado, em que entrem homonymos, paronymos e fórmas divergentes. - Grammatica: revisão das doutrinas aprendidas no anno anterior, com desenvolvimento da morphologia; noções de etymologia portugueza; exercicios de composição e derivação de palavras e sobre vocabulos de formação popular e de origem erudita; themas; analyse syntaxica e etymologica. -

> **Composição: exercicios de conversão de verso em prosa, e de mudança de structura de proposições e periodos; breves narrações, descripções e cartas conforme o subsidio que ministrar o professor.** (grifos meus) (RIO DE JANEIRO, 1882).

Das ementas acima, percebe-se a divisão entre conteúdos de leitura, gramática e "composição". Pelos grifos, "composição" era um conteúdo, pelo qual se estudavam textos narrativos, descritivos e cartas, como também estrutura sintática, entre outros assuntos. Os relatos de Guedes (2009) e Bunzen (2012) informam que na composição a ação de escrever era uma espécie de arranjo do que foi disponibilizado pela tradição (pelo professor).

Na coleção intitulada **Estudo dirigido de Português**, de Benemann; Cadore, publicada em 1975 (que herdei do meu pai), encontro o tópico "Composição" na maioria dos capítulos, como ilustra a imagem retirada do volume I, no primeiro capítulo, abaixo:



2. COMPOSIÇÃO

A arte de escrever consiste em saber exprimir bem o que temos na inteligência e no coração. Você está, agora, com muitas idéias a respeito da problemática das cidades modernas.

Procure traduzi-las numa composição com idéias claras e termos adequados. Você pode escolher um dos títulos relacionados a seguir, ou então, outro de sua invenção:

1. A Batalha da Humanização
2. A Poluição do Ar
3. As Grandes Metrópoles do Mundo
4. A Cidade que mais Cresce — São Paulo
5. Os Oásis das Cidades
6. Estacionar é o Problema
7. O Trânsito que Mata
8. O Ruído e o "Stress"
9. A Engenharia a Serviço do Homem

(BENEMANN; CADORE, 1975, p. 14).

Importante destacar a expressão "a arte de escrever" que aparece no início da proposição de escrita, a referência ao texto apresentado nas páginas anteriores como motivador da escrita e, logo depois, a orientação à colocação de um título. Dessas orientações pode-se ter ideia do que seria avaliado pelo professor: "saber exprimir bem o que temos na inteligência e no coração". (Note-se o grau de subjetividade dessa avaliação).

Essa atividade assemelha-se a atividades do tipo da que fiz na minha 4ª série, em que a professora apresentava uma pintura de uma bela paisagem e requeria que escrevesse no mesmo momento, para entrega imediata. A correção dessa atividade se relacionava aos aspectos ortográficos, de pontuação e de sintaxe. Não havia uma preocupação em trabalhar uma temática específica ou discutir sobre as representações em que podia se incluir aquela imagem, ou mesmo sobre a forma de texto que seria exigida.

Essa concepção de escrita insere-se numa visão de linguagem como representação do pensamento, em que o texto representa em realidade o pensamento de seu autor. (KOCH; ELIAS, 2010).

A era da redação

Por ocasião da obrigatoriedade de uma avaliação escrita nos vestibulares em 1977, (Decreto 79.298 em seu artigo 1º, alínea "d"), passamos formalmente à era da **redação**. Era uma forma de melhorar o mau desempenho de estudantes no vestibular, levando para a escola a obrigação de desenvolver competências textuais. Por causa dessa obrigação, as escolas passaram a dar mais ênfase ao estudo de redação. (BUNZEN, 2012).

Quando eu fiz vestibular pela primeira vez em 1995, tinha estudado para uma "redação", inclusive eu tinha aula desse tipo de escrita, numa disciplina de mesmo nome uma vez por semana em 1994, no meu último ano do chamado Ensino Científico. Essa concepção de ensino não é limitada por uma data ou uma ocasião específica, tanto que, mesmo em dias correntes, é bem comum os alunos perguntarem quando farão "redação".

O ensino de redação corresponde também a uma busca de implementar uma prática mais próxima da realidade dos cidadãos e de sua necessidade de se comunicar. Então, o professor deve desenvolver no aluno o comportamento de emissor e recebedor de mensagens. (BARROS, 2008).

Razzini (2010, p. 9) observa que a disciplina Redação entra no currículo do Colégio Pedro II a partir de 1870. Na época, e por muito tempo, o colégio era tomado como exemplo para o ensino secundário. Assim, prolifera-se nas escolas o aumento da carga horária e de conteúdos nos programas de Língua Portuguesa e, muitas vezes, a inclusão da disciplina Redação, como também a publicação de materiais didáticos específicos para esse ensino.

O estudo de redação se relaciona à concepção de linguagem como instrumento de

comunicação, concepção essa que estava tão em voga nesse momento que a língua portuguesa era estudada numa disciplina chamada de Comunicação ou Comunicação e Expressão. (BUNZEN, 2011).

Tal concepção é pertinente a um momento histórico em que se reconhece a língua como um código pelo qual um emissor apresenta sua mensagem a um receptor. Espera-se que o emissor organize os dados conhecidos sobre determinado tema, que tenham uniformidade com os textos da mesma característica. Prevalecem também aspectos da Linguística Textual na caracterização e na avaliação do texto do aluno como unidade, clareza, concisão. São elementos que vamos encontrar em livros bem conhecidos e vendidos nos anos da década de 1990, como **Para entender o texto: leitura e redação** (PLATÃO; FIORIN, 1995), que vão ser repetidos pelos manuais de redação e pelos professores até os dias de hoje, a citar eu mesma.

Apesar dos temas propostos para fazer redação serem discutidos em sala de aula, o destinatário é virtual ou é o professor. Essa característica contrasta com a dialogicidade pertinente à linguagem da qual a escrita faz parte, mas a "redação" é pertinente à perspectiva de mundo na qual o texto é instrumento de comunicação. Nesse ínterim, aprendem-se modelos de comunicar através de treino e por isso a escrita será desenvolvida pela repetição de modelos.

A era da produção de texto

A palavra "produção" exprime obviamente a relação de trabalho processual, como cultivar a terra. Também se relaciona com a situação econômica e política vivida pelo Brasil depois de meados do século XX. Produzir é transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. O termo **produção de texto** aponta para a produção concreta, para o trabalho direto com a matéria-prima, "[...] um caminho que pode levar a sociedade brasileira a definir seu próprio rumo e o modo de para ele movimentar-se." (GUEDES, 2009, p. 90).

Bezerra (2008) esclarece como se passou da era da redação para a era da produção de texto:

> Com a influência da linguística na produção de material escolar e na formação de professores de português, o ensino, a partir do final dos anos 1980, passou a incorporar outras variedades de textos, refletindo outras concepções teóricas sobre a

> língua (pragmáticas, enunciativas, discursivas), além de outras concepções sobre a aprendizagem (construtivistas, interacionistas). Procurou-se ensinar a escrever levando-se em consideração condições de produção de um texto (interlocutores, objetivos, situação comunicativa). Com isso, houve, de início, um deslocamento do ensino de redação para texto (nas aulas de português buscava-se 'produzir textos', não mais 'fazer redação') e, posteriormente (já no final da década de 90 do século passado), outro deslocamento de 'texto' para 'gênero textual/discursivo'. (BEZERRA, 2008, p. 192 e 193).

O texto como unidade de ensino de LP é uma resposta à mudança do alunado em época de democratização do acesso à escola pública e de críticas a um ensino que privilegiava a gramática e a história da literatura. O ensino do texto deveria estar mais preocupado com a realidade prática, enfatizando o uso de gêneros que se encontram em circulação na comunicação de massa e nas mídias. (ROJO, 2006).

Com base em Koch (2006), entendo que o uso da expressão "texto" para tratar da escrita do aluno é uma consequência do tratamento dado pela Linguística Textual, que nos anos 70 (séc. XX) se preocupa em desenvolver uma gramática de texto porque a gramática de frase não consegue explicar todos os fenômenos. Assim, o texto passa a ser uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.

Entre 1960 e 1972, muitos autores vão trazer conceitos diferentes para o texto. Em 1972, Van Dijk defende "[...] que uma gramática textual tem por tarefa principal especificar as estruturas profundas"(KOCH, 2006, p. 29) e não se prender, apenas, ao aprendizado da gramática da frase, atribuindo aspectos semânticos ao estudo da língua. Mais tarde, a pragmática vai atualizar o sentido do estudo do texto considerando os fatores contextuais, presentes nas situações comunicativas. Nos anos de 1980, os linguistas compreendem que toda ação humana é permeada por processos cognitivos, assim, "[...] o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais."(Op. Cit., p. 37) Rapidamente passou-se à perspectiva sociocognitivo-interacionista, segundo a qual "[...] nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório-motoras" (Op. Cit, p. 42). Em meio a essa perspectiva, surge a teoria dos gêneros de Schneuwly; Doltz (2004), pela qual as atividades e as produções de linguagem que ocorrem em determinadas construções sociais conduzem à conscientização, à aprendizagem e, logo, ao desenvolvimento humano e propõem sequências didáticas como uma abordagem prática de ensino de escrita escolar.

Nos PCN (1998), além da expressão texto e produção de texto, encontram-se "gêneros textuais" como conteúdo e objeto de ensino de LP para prática de leitura e de produção textual. Por consequência, nos livros didáticos publicados na década de 2000 em diante, pode-se observar uma ênfase de propostas de escrita a partir dos gêneros. Ainda que seja

debatida a forma como têm sido utilizados os gêneros (com produções descaracterizadas da dialogicidade inerente à língua e sem leitores reais), foi a partir de sua utilização que surgiram possibilidades de mudança no ensino de escrita. Nessa seara, apresenta-se uma mistura de expressões ligadas ao ensino de escrita, como em todo o processo escolar brasileiro (composição, redação, texto, tipologia textual, gênero).

Na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a escrita apresenta vários conceitos (uma forma de linguagem verbal, uma dimensão da língua, uma habilidade e um eixo que integra o componente Língua Portuguesa). Analisando a BNCC, com ênfase na expressão "escrita", para observar as orientações teóricas trazidas nesse documento, Nascimento; Araujo (2018) destacam 18 ocorrências do termo, sendo que em uma ocorrência a escrita está ligada a "[...] aprendizagem da codificação de palavras e textos, o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade" (BRASIL, 2017, p. 64). A escrita que compreende "[...] as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto" aparece em cinco ocorrências, enquanto a escrita como sistema alfabético é a que tem mais ocorrências (sete).

Resumindo as repercussões sobre o tema, segundo Koch; Elias (2010), o texto pode ser visto sobre três pontos de vista: 1) representação do pensamento; 2) instrumento de comunicação e 3) interação. A produção de texto está para esse último ponto de vista. Nesse caso, a linguagem é vista como ação ou interação, forma de agir sobre o outro. A produção de texto deve gerar vínculos entre os interlocutores. Ela se diferencia da composição e da redação pelo leitor que propõe. Na produção de texto, o leitor vai dialogar com o texto produzido; na redação, o leitor executa comandos; na composição, o leitor é igual ao autor.

Seja chamada de composição, de redação ou de produção de texto, a ação de escrever, a escrita do aluno será requerida pela escola e pelo professor em muitos momentos. Importa considerar a posição em que se inscreve o professor que ensina escrita porque, a depender da concepção de escrita usada na prática de ensino de cada professor, mudarão as habilidades exigidas do aluno, como também mudarão os efeitos produzidos pela escrita do aluno sobre ele mesmo e sobre o professor. Do Ensino Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental, exige-se, especialmente, do aluno a tecnologia da escrita. Já nos anos posteriores, deverá ser exigido o desenvolvimento de habilidades de escrita com vistas às práticas sociais (SOARES, 2003).

Não encontro em livros atuais de Língua Portuguesa proposições de escrita com a

expressão “composição”. São raríssimas as atividades em que ainda se encontra o termo “redija” ou a expressão “faça uma redação”. Os livros que utilizei no Ensino Médio na última década (2010-2020) que apresentam proposições de escrita contêm a expressão “produza um texto”. São fruto de teorias linguísticas, especialmente do desenvolvimento da Linguística Textual, que ressaltam os gêneros textuais como instrumentos de ensino por terem eles a perspectiva dialógica preconizada atualmente, além da sua aproximação com os textos reais de práticas sociais.

O livro didático é apenas um indício importante de como o ensino de escrita se apresenta na atualidade, mas “mudar o nome da coisa não muda a coisa” considera Guedes (2009, p. 91), ao afirmar que a prática de pedir um texto no primeiro dia de aula sobre as férias, levá-los para casa e devolvê-los aos alunos apenas com os erros assinalados, não deixou de acontecer entre os professores. Inclusive minha filha teve que escrever o famoso texto sobre férias no seu primeiro dia de aula no ano de 2023. Em outras palavras, a composição e a redação não deixaram de existir porque agora se pede como “produção de texto”. A composição e a redação ainda fazem parte das práticas de ensino de alguns professores de Língua Portuguesa na atualidade.

2.5 Possibilidades de mudança no ensino de escrita

Antunes (2003) argumenta que a mudança na prática da aula de Português é “um querer legitimado” por normativas e outros instrumentos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, que já trazem em seu bojo uma perspectiva interacionista[29] ou sociointeracionista; dos descritores da prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que contemplam um conjunto de habilidades e competências em razão da compreensão a partir da análise de textos; do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e de muitos exames vestibulares que apresentam cada vez mais questões em torno de competências textuais numa dimensão sociointeracionista, discutindo sobre práticas linguageiras sociais.

Barros (2008) explicita que “[...] os PCN significam a tentativa de mudança qualitativa no ensino-aprendizagem, num sistema que carece de mudanças estruturais”, porém o documento mistura a noção sócio-interacionista com a noção de língua como código, como

[29] A perspectiva interacionista entende que a linguagem é fruto da interação, porque entende que o discurso é uma prática social. Adiante, mais informações sobre essa perspectiva.

já apresentei acima.

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) são dois outros fatores que poderiam levar a alguma mudança no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no ensino de escrita. O primeiro, na busca de evidenciar o mínimo a ser cobrado em todo o Brasil em cada área de ensino, traz para o ensino de Língua Portuguesa competências ligadas à prática e à reflexão da língua, desconectando o ensino da ênfase nas regras gramaticais e na metalinguística, e realçando o uso efetivo da língua tanto na oralidade quanto na escrita. (Muito embora traga em seu texto também outras concepções de escrita ainda ligadas à comunicação e expressão).

O ENEM cobra uma prova escrita, prova comumente conhecida como "redação do vestibular", no entanto o texto cobrado é um gênero específico. Entre as competências avaliadas na prova escrita do ENEM apenas uma diz respeito especificamente à norma-padrão (domínio da escrita formal da língua portuguesa), as outras competências (compreender o tema e não fugir do que é proposto; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; respeito aos direitos humanos) são fatores relevantes para a qualidade de compreensão textual que não se relacionam à tradição gramatical.

> Parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas. Pelo menos, para os professores, ‚já não tem sentido transferir para as Secretarias de Educação, para o vestibular ou para todos os livros didáticos, a responsabilidade de ter de "rezar" o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma. A "salvação" parece vir por outros meios. Ou seja, os 'santos' começam a ter outra cara. (ANTUNES, 2003, p. 23-24).

Ainda assim, a preocupação de fazer um ensino de escrita ligado a conhecer as regras gramaticais é recorrente até hoje, é fruto de uma "tradição gramatical", apesar de outra perspectiva já estar presente nos documentos legais, nos livros didáticos e nos exames, como nos vestibulares e no ENEM. Essa expressão "tradição gramatical" ganha ênfase diante de uma emergência de discussões sobre o fracasso escolar e sobre os problemas no ensino de língua que são apresentados em provas nacionais como a Prova Brasil[30], o SAEB e o ENEM.

---

[30] Segundo o Ministério de Educação e Cultura (http://portal.mec.gov.br/prova-brasil), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a

Num olhar de relance[31], Antunes (2003) faz algumas constatações quanto ao trabalho com a escrita, na escola: um processo de aquisição de escrita que ignora a interferência do aluno enquanto aprendiz; a prática de uma escrita mecânica e periférica; a prática de uma escrita artificial e inexpressiva; a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção; a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua, a exemplo dos exercícios de separação de sílabas; a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento sem revisão.

Há mais tempo, Britto (2000) já evidenciava algumas dessas questões e destacava o conflito entre a tradição gramatical e o ensino de língua. A necessária transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares se encontra em discussão, principalmente após os processos de redemocratização do país, por volta da década de 1970 e 1980, e tem maior respaldo desde que a escola passou a ser direito de todos. Diante disso, destaca-se o trabalho desenvolvido por Paulo Freire[32], já referido, que traz à tona a relação entre o processo educacional e a condição histórico-social dos sujeitos envolvidos no processo, considerando que o conhecimento resulta de uma relação dialética entre educador e educando. (FREIRE, 2007).

A era da produção de texto é um espaço temporal de muitas reflexões e de possibilidades de mudanças, tanto no aspecto teórico quanto nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, inclusive do ensino de escrita no Brasil. Autores como Geraldi (2006) e Passarelli(2012), entre outros, vão trazer em suas obras exemplos de práticas bem sucedidas no ensino de escrita escolar, evidenciando perspectivas teóricas discursivas e dialógicas em que baseiam suas ações, criticando a persistência de um ensino de perspectiva gramatical e apoiando uma prática de ensino mais próxima da realidade.

Assim, podemos reduzir as três concepções sobre ensino de escrita (composição, redação, produção de texto) em duas perspectivas apenas:

a) perspectiva tradicional/normativa, em que entrariam a composição e a redação, que entende a escrita do aluno como "produto";

b) perspectiva processual/interacionista, aquela em que a produção escrita escolar é

---

qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

[31] Título do capítulo de Antunes (2003) que faz referência à evidência dos problemas no ensino de Língua Portuguesa que podem ser notados por qualquer pessoa, independentemente de ser um especialista da área.

[32] Em **A pedagogia do oprimido**, Paulo Freire ressalta o caráter político da educação e lança sua proposta de prática pedagógica com cunho libertador.

reconhecida como fruto de uma relação interativa, com marcas como a dialogicidade, a relação intersubjetiva e a historicidade; entende a escrita do aluno como fruto de um "processo".

A perspectiva tradicional avalia o texto escrito na escola sob a tela da gramaticalidade. Também é chamada de perspectiva higienista porque na avaliação do texto do aluno, o professor busca destacar os "erros" gramaticais, as inadequações de cunho ortográfico, de sintaxe, de pontuação. Em geral, não há uma preocupação com a contextualização do tema, com a coerência em relação à prática social. Ademais, na propositura da atividade de escrita, chamando-a de composição ou de redação, o professor requer uma atividade de realização imediata, uma atividade com pouca ou nenhuma relação real com a vida do aluno, uma atividade sem interlocutor real. É uma atividade realizada como treino, um treino da língua, um estudo metalinguístico. Daí surgirem os modelos, os esquemas estruturais, os exercícios para fixação de regras de concordância, entre outras regras, que, sob o ponto de vista do gramático, são extremamente importantes, mas que não permitem que os textos entregues pelos alunos sejam relevantes para quem os escreve ou para quem os lê, muito menos ensina um repertório que permita ao aluno escrever outros textos de maneira autônoma, considerando-se autor desses textos.

A perspectiva processual busca desenvolver a escrita em sala de aula através de sequências didáticas, em que o aluno consiga perceber o processo de escrita, o que envolve pesquisa, discussão, reconhecimento do gênero a ser escrito, reconhecimento do destinatário, repertório vocabular, leitura, autocorreção, e reescrita.

Os documentos oficiais, como PCN, já contêm elementos de uma perspectiva interacionista da linguagem; muitos materiais didáticos enfatizam essa perspectiva, embora eles tragam também outras concepções; muitos trabalhos têm sido feitos em sede de Mestrado Profissional em Letras nesse sentido. Ainda assim, os relatos de fracasso no ensino de Língua Portuguesa persistem, e os cursinhos de Redação (especialmente em meio virtual) se proliferam, apresentando estudantes que se sentem frustrados e muitos jovens e adultos que não se consideram proficientes em relação à escrita. Em outra mão, a força das instituições (a escola, os vestibulares, as provas e exames nacionais) e da tradição (gramatical) ainda se apresentam como orientadores do ensino de escrita, modulando o que se deve conhecer sobre a escrita, colocando a escrita como um objeto de ensino com uma avaliação objetiva, especialmente no último ano do Ensino Médio pela redação do ENEM.

Passarelli faz uma crítica muito pertinente à escola, considerando que a mesma, mais

que o professor, "[...] contribui para o quadro de faz de conta de ensino-aprendizagem por neutralizar a prática da escrita como geradora do conhecimento." (PASSARELLI, 2012, p. 70). Mas a autora não deixa de atribuir ao professor certa obrigação de opção e de ruptura com o sistema impositivo de que fazemos parte. Assim como ela considera a ação do professor, aqui procuro evidenciá-la a partir de seus enunciados, justamente para discutir essas concepções apresentadas no discurso sobre a escrita e sobre seu ensino.

2.6 A "verdade" sobre a escrita

Para Foucault (2013), a verdade não é absoluta, é construída pela historicidade e os sujeitos apenas conseguem observar seus efeitos, que aparecem no discurso. Analisar o campo discursivo depende

> [...] de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui. (FOUCAULT, 2010, p. 31).

Desse modo, exponho a análise discursiva sobre as concepções de escrita presentes nos discursos de professores, retirados do *corpus*, para demonstrar como as perspectivas tradicional e processual sobrevivem nas práticas dos professores de Língua Portuguesa até hoje, apresentando alguns efeitos de verdade sobre as concepções de escrita presentes nos enunciados colhidos.

Os informantes são 13 (treze) professores de Língua Portuguesa que trabalharam nas últimas séries do Educação Básica, no Estado de Sergipe, entre a década de 1970 e os dias de hoje, que responderam ao questionário intitulado "O professor e as práticas de escrita" (Ver Apêndice)[33]. Todos eles consideraram que a escrita é ou foi uma forma de avaliação em suas aulas. 11 (onze) deles nomeiam a escrita de seus alunos de "produção textual", um de "redação" e um de "texto". Entre outras perguntas sobre as práticas de ensino dos professores, interrogou-se como eles entendiam a escrita, se era um dom ou uma técnica. A pergunta era

[33] O professor e as práticas de escrita foi uma pesquisa de minha autoria, realizada através do aplicativo *Google Forms* - conhecido como formulário digital. Foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS). O *Google Forms* é um questionário em forma digital, que funciona da seguinte forma: depois de preencher quadros com perguntas que podem ser objetivas (com possíveis respostas) ou discursivas, o próprio aplicativo produz um *link* que pode ser enviado por e-mail ou por qualquer rede virtual, inclusive através de mensagens instantâneas, que foi o meu caso. Assim que mantive contato com os professores (alvo da pesquisa) por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, enviei o *link* com o formulário.

discursiva e buscava conhecer suas representações sobre a escrita e perceber como as perspectivas tradicionais se fazem/faziam presentes em seus enunciados. Suas respostas (chamadas aqui de "SE" – sequências enunciativas para efeito de análise) asseveram que a escrita é um dom e uma técnica.

Escrita-dom

O mito de que alguns têm o dom de escrever pode determinar uma exclusão no ensino de escrita, contudo, ele ainda persiste no ensino como um todo. Espanto-me, muitas vezes, quando professores de outras áreas discutem textos de alunos em suas avaliações. Suas falas apresentam uma representação de escrita ora como técnica mal-sucedida, ora como resultado da falta de um "dom" natural para escrever.

Muito embora há séculos tenha se desenvolvido uma tecnologia alfabética para se escrever, sabe-se que a escrita não é só uma tecnologia, ela advém de um trabalho cognitivo (FLUSSER, 2010). Para alguns, no entanto, a escrita é consequência de uma inspiração de Deus. O mito religioso (judaico-cristão) pelo qual a própria palavra foi dada por Deus aos homens quando entrega as tábuas da lei a Moisés pode ser o suporte para entender a escrita como dom. Gallo (1992) esclarece como a Escritura (palavra de Deus) esteve associada à escrita na Idade Média:

> [...] a Escritura era, na idade média, a única escrita possível. Escritura e Escrita se identificavam. Desse modo, enquanto "sagrada", a Escritura era inquestionável e imutável, pois era tida como "palavra de Deus". A Escrita (letra), enquanto "forma" da palavra de Deus, também ela, nessas condições, produzia um efeito único e verdadeiro.
>
> Nessa época, na pedagogia, exercitava-se a lectio.
>
> [...] A Igreja, detentora da produção escrita (em língua latina), e por isso mesmo detentora do saber, conservaria, ainda, por muito tempo, o direito de dizer a última palavra, aquela que determinava 'o sentido verdadeiro'. (GALLO, 1992, p. 47-49).

A escrita pedagógica se desenvolveu, nesse período, por meio da cópia. Inicialmente a cópia dos textos sagrados, depois a cópia do que era falado pela Igreja (católica), que tinha o poder de dizer o verdadeiro. Associou-se àqueles que trabalhavam para a Igreja o poder de dizer e depois o poder de escrever. Pouco a pouco essa associação passou da Igreja para uma classe dominante que a apoiou. Gnerre (2009) observa que essa operação de associar a uma variedade linguística o poder da escrita nos últimos séculos da Idade Média respondeu a

exigências políticas e culturais.

Com Foucault (2006a) é importante lembrar que entre os gregos (e outros povos antigos) era natural o exercício do ditado, em que textos eram produzidos a partir da oralização (do autor) e a escrita de outro (um escrevente). O autor que escreve é uma instituição do final da Idade Média, quando a escrita já não é mais considerada sagrada.

No entanto, o poder de dizer e o poder de escrever ainda está legitimado por uma classe social. A ênfase de uma perspectiva tradicional ligada à gramática e à força de seu ensino é uma prova de que há uma variedade legítima a ser utilizada e uma outra que deve ser banida, porque "está errada". Quando a disciplina Português passa a ser ensinada no Brasil, ela já passou por um processo de legitimação que a elege como língua "nacional", apagando os falares existentes (falares indígenas) e fortalecendo um ideal escrito que se espelha numa cultura europeia (GNERRE, 2009). Também passamos por um período em que a literatura é estudada como modelo para a escrita. (BUNZEN, 2011).

O poder de realizar é dado a poucos, também quando uso a expressão "arte". Entender a escrita como arte nos reverte ao discurso de Aristóteles quando escreve a Arte Poética, em que expõe as características literárias de sua época. Convém lembrar que o ensino no Brasil tem uma história com as disciplinas Grego e Latim. A primeira manifestação de ensino de escrita no Brasil acontecia por meio de cópia ou tradução de textos latinos. O ensino de composição, no período imperialista brasileiro, era desenvolvido com exercícios de cópia e exercícios ortográficos, manifestando aspectos metodológicos utilizados no ensino do latim, como a escrita a partir da observação de imagens ou da leitura de clássicos. (OLIVEIRA, 2022).

A escrita é tida como dom e arte há bem mais tempo por conta do processo de escrita rudimentar, que dependia em muitas culturas de saber desenhar, cunhar metais ou manusear madeira, processo tal que teria sido dado (ou ensinado) pela própria divindade. (FLUSSER, 2010)

Seja pela religião ou pela arte, ainda hoje o desempenho da escrita é avaliado como "dom", característica inata e de poucos indivíduos. Nos enunciados dos professores com quem interagi sobre essa questão – "A escrita é dom ou técnica?", aparecem as seguintes respostas ou sequências enunciativas[34]:

[34] Uso a sigla SE para indicar cada sequência discursiva a ser analisada. Compõem as SE as respostas dos pesquisados, professores de Língua Portuguesa, ao formulário digital pelo qual foi realizada a pesquisa empírica. O número usado do lado de cada SE faz referência à ordem em que as respostas aparecem no formulário digital pelo que se permitiu sua coleta. Nessa seção, destaco apenas aquelas que se referem ao discurso "escrita-dom".

SE3. Penso que algumas pessoas têm uma maior habilidade natural para escreverem; mas, a técnica pode fazer do aluno um bom escritor.
SE8. Há quem tenha o dom, mas com técnica também se consegue escrever bem.
SE9. Os dois. Quando não se tem o dom, aprende-se com a técnica.
SE11. Às vezes vejo como um dom e técnica ao mesmo tempo.
SE12. Dom e técnica os dois se completam.

Essas sequências enunciativas, unidas aqui pela regularidade de representação de seus enunciados, firmam convicção com a **escrita-dom**, exposta também na imagem acima seção 2.4), pela qual a "arte de escrever" se apresenta na realidade particular de muitos professores, que a entendem como produto próprio de alguns, ou ainda, que a escrita é qualidade manifestada em alguns e não em todos os alunos.

Sob esse discurso são coerentes as exigências de um texto-produto, de uma avaliação higienista, de um ensino da metalinguagem – preocupado apenas com a identificação de nomenclaturas relacionadas à área da Morfologia e da Sintaxe sem relação com o uso efetivo da língua – , já que nem todos terão a condição de escrever plenamente, devem apreender ao menos a normativa (gramatical) que pode ser treinada. Essa representação transparece em muitas das minhas primeiras aulas no 1º ano do Ensino Médio, quando pergunto aos alunos quem escreve e muitos respondem negativamente, considerando-se inaptos à escrita.

Ainda que pareça contraditório, nas sequências transcritas encontramos "dom e técnica" juntos. Entender a escrita também como técnica, permite compreender que os alunos devem ser treinados para a escrita, para apreender a tecnologia alfabética ou um modelo de escrita. Então, "dom e técnica se completam." (SE12). A concepção de escrita-técnica ainda está associada à perspectiva de escrita como produto. A escrita seria fruto daquilo que o professor/técnico implementa como treino. Faz-me lembrar de muitos títulos em livros de Língua Portuguesa dos anos 90 (séc. XX) que se intitulavam "técnicas de redação" e "manuais de redação", porque visavam instrumentalizar o aluno para redigir, muitas vezes, através de esquemas e modelos.

Escrita-técnica

Em estudo aprofundado sobre a história da escrita em múltiplas das suas concepções, Flusser (2010, p. 25) destaca que "[...]'escrever' origina-se do latim 'scribere', que significa 'riscar' (ritzen). E a palavra grega 'graphein' significa 'gravar' (graben). Portanto, escrever era originalmente um gesto de fazer uma incisão sobre um objeto, para o qual se usava uma ferramenta cuneiforme (um 'estilo')." Assim, parece discordar da concepção de escrita enquanto um dom, como também opina Baptista *et al.* (2011):

> A aprendizagem da escrita deve ser sistematizada. Ideias feitas sobre o «dom natural para escrita», que alguns advogam que umas crianças têm e outras não devem ser combatidas. Algumas crianças podem ter desenvolvido naturalmente certas competências e outras precisam de as aprender de forma explícita e de as desenvolver em contexto escolar, mas todas desenvolverão as competências de escrita com o ensino sistematizado das suas estratégias. (BAPTISTA *et al.*, 2011, p. 15)

Alguns de meus colegas professores colocaram-se também nesse sentido, apresentando a **escrita-técnica**, como podemos ver nas sequências enunciativas abaixo, em resposta à pergunta: "Como você vê a escrita: um dom ou uma técnica? Por quê?"

SE1. Técnica que pode ser aprendida, estimulada e desenvolvida. Não acredito no dom de escrever, mas na associação de uma sensibilidade nata ou desenvolvida com uma técnica compreendida, exercitada e aprimorada.
SE2. A aprendizagem da escrita é mais técnica, no entanto ao domínio da técnica alia-se a prática da leitura e desenvolve-se o gosto. Quanto ao dom, não sei se é preexistente.
SE4. Aprendizagem de técnicas consolidadas pela vontade de aprender ou aperfeiçoar o que já se sabe.
SE6. Uma técnica. Porque é necessário praticar constantemente o hábito de escrever.
SE10. Uma técnica que é adquirida na sua trajetória de estudante.
SE12. Técnica. Há como se apropriar dos comandos e Penso que algumas pessoas têm uma maior habilidade natural para escreverem; mas, a técnica pode fazer do aluno um bom escritor.

Essas sequências enunciativas[35] correspondem também a uma perspectiva tradicional, ainda que discordem do mito da escrita-dom, haja vista que apresentam uma compreensão restrita. Se a escrita fosse somente técnica, o seu aprimoramento não passaria do empreendimento da técnica alfabética, do desenho das letras, espaço temporal em que se trabalha uma tecnologia da escrita. Ao tempo em que o homem inscreve sobre uma superfície ou sobrescreve em um papel (ou digita), ele também tem um gesto informacional, objetifica o pensamento, alinha esse pensamento para o aprisionar numa imagem (letra, palavra, texto). Não é apenas uma questão de técnica. Há um mecanismo, um processo de transformação da consciência que transforma a própria técnica. Escrever "[...] é também um gesto (político) expressivo que se volta para o exterior…, também é um gesto reflexivo, que se volta para o interior" (FLUSSER, 2010, p. 21). Nesse gesto expressivo, pode-se pensar em treino, em técnica, em hábito também. No que tange ao gesto reflexivo, a escrita não é nem dom e nem técnica, é apenas expressão ao encontro do outro; é um ato dialógico, como entende Bakhtin (2009).

As sequências enunciativas que apoiam a concepção da escrita como técnica são representações do dito e já-dito sobre a escrita ou sobre seu ensino na era da redação, persistem entre nós, professores de Língua Portuguesa, graças ao arquivo acionado sobre os sujeitos professores enquanto agentes de um ensino, pelo qual já se estabeleceram regimes de verdade (escrita-dom e escrita-técnica).

Segundo Foucault (2010), o arquivo é um sistema de discursividade, uma rede de acontecimentos em que se apresentam diversos discursos e que permitem a produção de enunciados. Todo o apanhado histórico trazido até aqui permite o uso desses enunciados pelos informantes, ainda que possam se contradizer, são pertinentes à historicidade de cada sujeito. Assim, também acontece com as sequências enunciativas em relação ao ensino de escrita.

2.7 A "verdade" sobre o ensino de escrita

Foucault (2013) considera que o saber é estabelecido pelas práticas sociais, especialmente as jurídicas, aquelas que são refutadas por disciplina e provas ou exames, como

[35] Destaquei aquelas referentes ao discurso "escrita-técnica". Acima já foram destacadas as demais sequências enunciativas colhidas a partir da pergunta: "Como você vê a escrita; um dom ou uma técnica? Por quê?".

na escola. O ensino de Língua Portuguesa, como toda a educação com base europeia, sustenta-se numa *episteme*, apreendida como saber, pela qual nos constituímos sujeitos. Os enunciados que produzimos (nós, professores) sobre o ensino, como o objeto de nosso discurso, fazem parte de um arquivo produzido historicamente. Para pensá-lo, procuro resquícios de história num "gesto arqueológico" do dispositivo.

Mobilizo assim as instâncias históricas, teóricas e enunciativas (*corpus*) para analisar os enunciados colhidos e descrever o ensino de escrita, informando as "verdades" por efeito observadas, como ensino-técnico, ensino-transformador e ensino-prática de letramento.

Ensino-técnico

Eu e os professores formados entre 1970 e 2006, na sua maioria professores de ensino público, estivemos de alguma maneira expostos ao discurso tecnicista da linguagem, que permite entender a língua como reflexo de treino. Esse discurso nos fez sujeitos de um saber legitimado pela história que vivemos ou que associamos daqueles que a viveram; a ponto de não percebermos o viés estratégico da legitimação desse saber do ponto de vista econômico e social, através do qual muitos de nossos alunos, inclusive eu, participamos sem qualquer reflexão de um ensino de texto dissociado da interação e da dialogicidade.

A expressão "é necessário praticar constantemente o hábito de escrever"(SE6), como "aprende-se a escrever, escrevendo", que eu já ouvi e já reproduzi em sala de aula também, revela uma concepção de escrita ligada à redação, ao entendimento de que, se o aluno fizer atividades exaustivas de metalinguagem, será um melhor escritor.

Professores de Língua Portuguesa de 1970 até hoje, nascemos sob a égide de uma civilização escrita, fadados a pensar dentro desse regime de verdade em que as letras, queiramos ou não, fazem parte de nossas relações, (relações de poder, como se observa na próxima seção) para serem usadas como instrumento de comunicação, o que exige um conhecimento técnico e um treino: **ensino-técnico**.

Sim, eu comecei a escrever quando desenhei as letras A, B e C, do ponto de vista da técnica da escrita alfabética e também comecei a escrever quando me dei conta que poderia "viajar à Marte" pelo meu texto, pela minha redação, mas também comecei a escrever ainda há pouco quando tomo consciência desse ser histórico, sujeito de um saber construído pelo arquivo de ditos e reditos sobre a própria escrita.

A relação entre o que conceituo como escrita – seja técnica de codificar, composição, redação ou produção de texto – e as condições sociais, políticas e históricas que a envolvem é determinante para entender os processos de subjetivação do professor de Língua Portuguesa. Ele se constitui enquanto professor, realizando práticas sociais, inclusive pela concepção de escrita que aceita, (que pode ser percebida em seu discurso) ou pela concepção de ensino de escrita que reconhece e pratica. Por isso, perguntei ainda aos colegas, professores de Língua Portuguesa, "o que é 'ensinar a escrever', do seu ponto de vista?" e obtive as seguintes respostas[36](destaco aqui todas as respostas):

SE1. A escrita é o ponto de partida em todo o processo educativo da língua portuguesa.
SE2. É fazer com que o aluno tenha vocabulário através da leitura, organização de ideias e aplicação da gramática normativa.
SE3. É tentar despertar no estudante a necessidade de dominar a escrita com foco no seu projeto de vida.
SE4. Focar na emancipação do sujeito por meio da apropriação de práticas de letramento.
SE5. É possibilitar ao estudante, por meio de estratégias diversas, a expressar suas ideias, emoções , sentimentos, opiniões…
SE6. Refletir sobre as questões do dia a dia
SE7. É auxiliar os alunos no processo de organização/seleção das ideias, na adequação da linguagem, na manutenção da coerência em todo o corpo textual, corroborada pela busca incessante de clareza diante de tudo que se pretende comunicar através do texto.

[36] As SEs estão na ordem em que o questionário foi respondido. Essas mesmas sequências enunciativas serão analisadas na seção 3 em razão das relações entre professor e aluno.

SE8. É transformar alguém que não fazia parte da escrita.

SE9. Ensinar a escrever é oportunizar aos/às educandos(as) novos horizontes para o uso da palavra. Conduzir que ele/ela possa desbravar a palavra, a frase e o texto, rompendo seus limites.

SE10. Tentar fazer com que o estudante perceba seus erros e acertos nesse processo e, assim, aprender com eles.

SE11. Escrever é utilizar a língua nas diversas situações em dela se faz uso na vida social e também para expressar sentimentos, emoções, na vida pessoal.

SE12. É auxiliar o estudante a reconhecer e desenvolver sua própria forma de expressão, ajudá-lo a desenvolver competências e habilidades que lhe permitam maior autonomia no uso da língua escrita e maior alcance em seus[37] suas interações.

SE13. É estimular e orientar o aluno sobre a importância da escrita.

Nessa resposta, muitos trouxeram sua própria reflexão sobre o que é a escrita, por consequência da pergunta anterior, mas também de sua concepção sobre ensino e sua prática real. A relação entre o modo de ensinar e a concepção que o professor tem da escrita está bem evidenciada nesse momento. Percebe-se aqui também a perspectiva tradicional e a perspectiva interacionista.

Nas SE 2, 9 e 12 particularmente, trata-se de uso do vocabulário, "da aplicação da gramática normativa", "desbravar a palavra, a frase e o texto" e de "desenvolver sua própria forma de expressão". São habilidades desenvolvidas e treinadas desde o Ensino Infantil e que se relacionam claramente com o ensino da variedade padrão, com o ensino de redação.

[37] As sequências enunciativas foram transcritas nessa tese exatamente como apareceram nas respostas ao formulário enviado aos informantes da pesquisa.

Na SE10, “Tentar fazer com que o estudante perceba seus erros e acertos nesse processo e, assim, aprender com eles”, fica muito clara a concepção higienista, também defendida por um discurso tradicional sobre o ensino de escrita que leva em conta os “acertos” em relação à variante exposta pela gramática normativa. Em SE7, a “expressão” também é relevante para o ensino. As referidas SEs participam do mesmo arquivo, da mesma perspectiva tradicional que defende um ensino-técnico de escrita e que, por consequência, concebe a escrita como produto.

Ensino-transformador

Algumas sequências enunciativas representam “o espírito transformador do ensino”, como em SE 4 e 8, que enunciam, respectivamente, sobre o que é ensinar a escrever: “Focar na emancipação do sujeito…” e “É transformar alguém…”. Esse discurso de um **ensino-transformador**, presente em muitos textos de Paulo Freire sobre a própria educação, não se apresenta entre os doutrinadores (os aqui debatidos) de ensino de escrita, mas estão nas normativas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa em geral (como os PCN) e também são coerentes com o caráter transformador do indivíduo proposto pela leitura, especialmente a leitura literária. São pertinentes também ao discurso democrático (transformador) contemporâneo dos anos 80 e 90 (séc. XX), que caracterizou a educação, em uma época de muitas transformações em nível político-social no Brasil com a mudança do regime ditatorial para o regime democrático.

Guedes (2009), refletindo sobre o trabalho de Paulo Freire e suas proposições em Pedagogia da Autonomia, considera que a escrita é também uma forma de leitura. Sendo assim, são coerentes os enunciados que apresentam a escrita com um papel transformador como a leitura ou a literatura têm. Inclusive muitos projetos de ensino já se basearam em diários, confissões e autoescrita ou portfólio como instrumentos de transformação do aluno.

Em outro viés, estão as sequências enunciativas que caracterizam o ensino de escrita como espaço de expressão de sentimentos e emoções, como nos trechos “expressar suas ideias, emoções , sentimentos, opiniões…” e “expressar sentimentos, emoções, na vida pessoal” retirados de SE5 e SE11, respectivamente. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre a caracterização de Guedes (2009) para esse tipo de ensino de escrita. Relatando sua experiência como professor universitário, ele afirma que se importa em trabalhar com seus alunos a “escrita literária”, aquela que apresenta as experiências do autor, seus sentimentos,

suas emoções. Esse discurso revela um entendimento sobre escrita que não corresponde ao que foi respondido quanto à concepção de escrita, mas reflete algumas das competências apresentadas na BNCC, que tratam da produção de texto com unidade e do conhecimento de alguns gêneros textuais. Trabalhos nesse sentido (produção de textos confessionais, relatos pessoais, diários e assemelhados) são orientados em geral por uma prática de ensino processual.

Ensino-prática de letramento

Das 13 (treze) respostas obtidas no formulário digital, a única que apresenta a expressão "práticas de letramento" é a SE4 que enuncia "Focar na emancipação do sujeito por meio da apropriação de práticas de letramento". Ora, a resposta é pertinente ao que se espera do ensino de escrita na escola – um **ensino-prática de letramento,** pois o objeto do ensino principal de Língua Portuguesa na escola deve ser o letramento, ou melhor, ENSINAR A LER E ESCREVER PARA A PRÁTICA SOCIAL. (SOARES, 2003). É preciso dar destaque ao objeto da disciplina e provocar novas reflexões em torno das representações de discurso delineadas pela exposição das sequências enunciativas acima transcritas. Ainda que os parâmetros curriculares sejam discutidos, especialmente por sua eficácia, trazem em seus textos tal objeto, como se pode ler:

> No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Quando SE1 afirma que "A escrita é o ponto de partida em todo o processo educativo da língua portuguesa, reconhece que a escrita é objeto e objetivo de todo o ensino de língua materna", e quando SE4 considera "Focar na emancipação do sujeito por meio da apropriação de práticas de letramento", também se refere ao discurso que entende a escrita como objeto de prática social, e mais, de transformação do sujeito, encontrado nos PCN (BRASIL, 1998). As demais respostas correspondem ao arquivo pertinente ao ensino de língua pátria e reafirmam discursos tradicionais e já-ditos sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Importa também considerar que as respostas quanto ao ensino de escrita não são tão regulares quanto se poderia esperar de professores que estão, em sua maioria, dentro do

escopo estatal, quando se trata do local de trabalho, e que tiveram formação também semelhante, haja vista que, em sua totalidade, foram graduados em universidade pública. São diversos os entendimentos quanto ao ensino de escrita, no entanto, não fogem à historicidade discursiva.

Então, as perspectivas de escrita e de seu ensino se estreitam quando as ocultas vias do meu saber são esclarecidas pela história e pelo saber científico, provocadas pela circunstância da própria escrita da escrita. E serão mais estreitadas na próxima seção por outras análises quanto às relações de poder e resistência, expostas nos enunciados do professor sobre seu próprio fazer, no dispositivo “ensino de escrita”.

3 UM GESTO GENEALÓGICO NO ENSINO DE ESCRITA

Por genealogia, entende-se, a grosso modo, o estudo da origem de algo, mas a genealogia, nos estudos foucaultianos, pressupõe o estudo das relações de poder inerentes a um dispositivo, que é composto de discursos e toda uma rede intrincada de materialidades que expõem análises sobre o saber, o poder e o sujeito (FOUCAULT, 2000). É a esse ponto de vista de genealogia que me refiro; não a um estudo da origem do dispositivo "ensino de escrita", e nem a uma busca contínua e cronológica de sua história ou das relações inerentes.

Esta seção constitui em "um gesto genealógico no ensino de escrita" porque trago apenas alguns traços e pequenos fatores presentes na prática de ensino de Língua Portuguesa que reverberam no ensinar a escrever através das relações de poder (de resistência) por um viés de uma pesquisadora-professora, porque é preciso também conhecer e entender o sujeito através de suas relações, em que se impõem o poder e a resistência.

Aqui analiso enunciados de professores em relação ao ensino de escrita, apresentando as teorizações foucaultianas sobre poder (e os efeitos de poder), especialmente as linhas de força (de resistência), a sociedade disciplinar e a sociedade de controle. O *corpus* aqui apresentado foi colhido a partir dos professores de Língua Portuguesa a quem perguntei "o que é/era ensinar a escrever" (Ver Apêndice), como também as influências sobre seu ensino e sobre as metodologias utilizadas para ensinar a escrever, como adiante delineio.

É o espaço de discussão das linhas de força que agem no ensino de escrita, das relações de poder e resistência nas práticas de ensino de escrita e de como essas práticas fazem nascer ou delimitam a identidade de um sujeito do conhecimento – o professor de Língua Portuguesa. Antes, atentemos ao que escreve Veríssimo (1985) em breve resposta à importância da gramática no aprendizado da língua, texto inicial para refletir sobre uma das perspectivas de ensino de escrita de que trato aqui.

> O gigolô das palavras
>
> Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava um gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com suas

> afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa ("Culpa da revisão! Culpa da revisão!"). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.
>
> Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer "escrever claro" não é certo, mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com Gramática.) A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela gravidade sombria que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação total pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele sozinho não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua, mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.
>
> Claro que eu não disse tudo isso para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas — isto eu disse — vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão dispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo à custa delas. E tenho com elas a exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Se bem que não tenha também o mínimo escrúpulo de roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.
>
> Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda.
>
> VERÍSSIMO, Luís Fernando. In. LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 1985. p.14-16.

Meu primeiro contato com esse texto foi a partir de um livro didático com que estudei. Não lembro de ter discutido as intenções do texto ou do autor naquele momento, mas ao procurar, nesse livro, um material de leitura e interpretação para meus alunos, eu suspeitei que essa discussão viria à tona durante à aula em razão da importância da gramática e de seus conteúdos, como a sintaxe. Para minha surpresa, meus alunos debateram exatamente sobre o que é escrever, que, para o autor, resume-se a "Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo."

Veríssimo revela que “era péssimo em Português”, referindo-se à disciplina escolar, mas ganha a vida escrevendo e se diz “gigolô das palavras” porque abusa delas, exige submissão, maltrata-as e jamais se deixa dominar por elas. O autor compara o bom escritor com um gigolô porque acredita que não se deve respeitar a intimidade gramatical das palavras, atribuindo ao escritor um poder sobre o objeto com que trabalha.

Lendo o texto, vê-se que o autor advoga por um entendimento de linguagem como meio de comunicação e entende a gramática como um conjunto de regras que prejudica sua escrita. Pelo que expus na segunda seção, a posição de Veríssimo, escrita na década de 1980, está imbuída de uma posição de resistência à gramática e à tradição de escrita (composição), na qual o conhecimento sobre as regras gramaticais seria o ponto crucial de avaliação de um bom texto. Como “gigolô das palavras”, o escritor teria o poder de abusar de seu objeto, ofendendo a “disciplina” Português.

Em **Vigiar e Punir**, livro publicado originalmente em 1975, Foucault esclarece que a “disciplina” faz parte de uma rede intrincada de controles pelos quais o corpo passa para ser submisso, exercitado e dócil. Ela se encontra nas prisões, nos hospitais e nos colégios desde muito cedo. Na pedagogia escolar, pode-se observar todos os detalhes e formas de treinamento que determinam aptidões e atitudes dos sujeitos. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, torna-se fórmula geral de dominação pelo seu efeito de utilidade. A disciplina “[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 1987, p. 118). A disciplina escolar não foge às características da Disciplina[38] tal qual Foucault a tratou.

Então, pode-se entender porque, para o “gigolô” Veríssimo, a disciplina Português prejudicaria sua atividade como escritor. Nessa crítica em relação ao ensino, ele apresenta um saber sobre sua própria escrita, relativo a sua prática de escritor (e certamente de pesquisador do tema). Esse saber se evidencia pela disposição de argumentar em favor de sua perspectiva (contrária à tradição). A par de minha opinião sobre a tradição de ensino de escrita voltada para a gramática normativa ou o reconhecimento de suas regras, importa entender como posso estruturar um saber sobre a disciplina Língua Portuguesa (LP) a partir dos enunciados e dos discursos presentes nas sequências enunciativas adiante analisadas, como também das relações de poder e resistência que se apresentam nas mesmas.

---

[38] Usarei com letra maiúscula a palavra Disciplina quando tratar da categoria utilizada por Michel Foucault no livro Vigiar e Punir.

3.1 O saber-poder

Entre os pesquisados – 13 (treze) pessoas – para a aquisição do *corpus* analisado, todos tinham formação superior, trabalham (ou trabalharam) em Sergipe no setor público de ensino e identificam-se como "professor de Língua Portuguesa", por consequência pode-se dizer que todos, de alguma forma, procuraram ter formação sobre aquilo com que trabalham. Todos se identificam como sujeitos de conhecimento em razão de sua prática de ensino.

O saber não está associado a uma história contínua dos fatos, mas todo enunciado é fruto de um conjunto de situações históricas e apresenta-se inclusive nas rupturas dessa inequívoca continuidade de eventos que vivemos (FOUCAULT, 2010). O professor tem uma história, como também uma formação, e a relação dele com o dispositivo "ensino de escrita" também se faz história. Uma das formas de saber (sobre o professor) é analisar a história, como exemplifico com "um gesto de arqueologia no ensino de escrita" (seção anterior). Uma outra, e tão importante quanto a primeira, é analisar o poder, ou uma "economia das relações de poder" pertinentes a esse dispositivo (FOUCAULT, 2006c).

"O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento estratégico de relações de poder." (FOUCAULT, 2006e, p. 253). O ensino é um instrumento de saber e de poder; um espaço que objetiva a transmissão de conhecimento, mas também um espaço de administração de poder e resistência, pelo qual se distribui uma rede de relações hierárquicas que são conjugadas pela disciplina de corpos dóceis (FOUCAULT, 1987). Docentes e discentes estão envolvidos nesse espaço de saber-poder, que se pode observar claramente no ensino de escrita realizado no Brasil.

O saber e a crítica no ensino de escrita

O ensino de escrita no Brasil pode ser resumido (estrategicamente) em duas perspectivas apenas:

1) Tradicional, também chamada de higienista (PASSARELLI, 2012), busca a aprendizagem e a realização de um produto (composição ou redação), pelo que a disposição das práticas pedagógicas apresenta propostas de execução de escrita que não se preocupam com a realidade, com a funcionalidade do texto como prática social relevante. Na correção desses textos, o professor está

determinado a visualizar os “erros” do ponto de vista da gramática normativa (certo-errado), para atender a uma variante-padrão.

2) Sociointeracionista, marcada pelo entendimento da linguagem como prática ativa e dialógica (BAKHTIN, 2009), entende a aprendizagem de um processo para a produção de um texto, por isso também se chama “produção de texto”. Pressupõe que as práticas de ensino de língua na modalidade escrita sejam processuais, sejam realizadas em etapas, para que o aluno experimente uma prática próxima da realidade dos discursos. Nesse sentido, costumeiramente, lança mão dos gêneros textuais como objeto de apoio.

A perspectiva tradicional já foi amplamente criticada sob vários olhares, inclusive da Linguística em suas várias vertentes, a citar a Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso. Em muitas das pesquisas sobre esse tema, questiona-se a culpa do aluno ou do professor e algumas vezes da escola. Pesquisando sobre a escrita como objeto de análise em trabalhos acadêmicos, Pietre (2013) resume que

> No período relativo à década de 70, o texto escrito escolar é considerado como sintoma das condições sociais e históricas em que se inseria a escola. O exterior da escola se representava, então, como o contexto da comunicação de massas e a indústria cultural.
>
> Na década de 80, o texto escrito escolar é considerado como produto das condições de produção escolares, que se caracterizava para promover o encontro das diferenças linguísticas existentes entre os grupos sociais de origem dos alunos e a instituição escolar. O exterior da escola se constituiria como o lugar da cultura oral; a escola representaria o lugar da cultura escrita.
>
> A década de 90 caracteriza-se pela circunscrição de um espaço escolar, contraposto ao espaço acadêmico. O texto escrito produzido na escola é visto, [...], como resultante de problemas encontrados no contexto escolar, marcado por lacunas teóricas que impediram o desenvolvimento de práticas de ensino satisfatórias. A escola se constitui, então, como o destino das contribuições teóricas que as pesquisas acadêmicas poderiam oferecer para o ensino. (PIETRE, 2013, p. 536-537).

Sobre a década seguinte (anos 2000), permite-se criar hipóteses de “sucesso” ou de taxas de grande desempenho dos alunos egressos do espaço escolar, a partir do conhecimento da perspectiva sociointeracionista, que é divulgada tanto nos cursos de formação como de especialização a partir dos anos 80. (GERALDI, 2003). No entanto, não é o que se apresenta nos exames nacionais e internacionais, como PISA, Prova Brasil e ENEM. Os professores relatam sua insatisfação com os resultados da escrita de estudantes há décadas (GERALDI, 2006; BRITTO, 2000; ANTUNES, 2003; PASSARELLI; 2012), apresentando as incongruências do ser professor de LP no cenário brasileiro, e todos destacam a marca negativa da perspectiva tradicional no ensino de escrita.

Barros; Jesus (2016) advogam por um "quadriculamento do sujeito" professor de Língua Portuguesa da atualidade, considerando as relações de poder inerentes à prática docente, porque "[...] na escola há uma sociedade disciplinar em que o corpo, o espaço e o tempo são controlados através de uma rede complexa de poder e de dominação", evidenciando a perspectiva tradicional trazida nos enunciados colhidos em sua pesquisa. Eu busco, de alguma forma, atualizar essa afirmação, para entender como o professor que ensina escrita a partir do Ensino Fundamental ainda se caracteriza como "professor de redação", como ainda se sustenta um ensino em que o conteúdo principal é a exposição de aspectos gramaticais normativos e no qual a produção escrita do aluno é entendida como um objeto descontextualizado de sua prática social.

As décadas 1980 a 2010 do ensino de escrita são trazidas nesse escopo a partir dos enunciados colhidos de professores que atuaram nesse período (alguns já se aposentaram outros ainda estão trabalhando), para delinear as subjetivações que envolvem o professor dessa prática, por meio também das relações de poder (e resistência) que os envolve.

3.2 O poder-saber no ensino de escrita

Em análise discursiva sobre o ensino de Língua Portuguesa, atentando para suas experiências de formação e para a formação continuada de professores, Geraldi (2003) se limita a considerar os seguintes aspectos: a construção do objeto científico, a construção do conteúdo de ensino e o texto como parte do conteúdo de ensino, para analisar as alternativas no trabalho discursivo com a linguagem.

Desses aspectos lanço mão em um primeiro momento para discutir sobre o poder no ensino de escrita, até porque, quando me deparo com os textos de difícil compreensão dos meus alunos, com os relatos de dificuldade de escrita, como também com a oportuna crítica subjacente ao pedido de um aluno para fazer uma aula mais interessante, eu me pergunto o que é ensinar português. Também Geraldi esclarece

> [...] os linguistas se perguntam mesmo o que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam como todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (GERALDI, 2006, p. 19)

Ora, é pertinente sempre retomar essa questão para atualizar o discurso e as práticas de ensino. O professor, agente do ensino, está, querendo ou não, atuando em relação a um objetivo concreto que é a aprendizagem de determinado conteúdo, que já fora objeto científico. O ensino é, nesse sentido, um instrumento de poder, de cerceamento, não só para o aluno, que não é meu escopo de discussão, mas também para o professor. Diante disso, é pertinente observar como se dá a "construção" do objeto científico e do conteúdo de ensino.

Na primeira seção, deixo explícita minha posição em relação à escrita, observando que ela pertence a muitas vertentes teóricas (e linguísticas), desenvolvidas no decorrer da história. A Linguística, quando chega às universidades brasileiras (anos 60 do séc. XX), traz consigo "verdades" sobre a escrita e sobre seu ensino, tal seja, a escrita já é um objeto científico e um conteúdo de ensino quando passa a ser estudada cientificamente no Brasil sob os olhares das "Letras".

Na segunda seção, utilizo a história do ensino para revelar a "fabricação" da disciplina Língua Portuguesa, focando nas situações em que a escrita é evidenciada. De maneira didática, exponho no quadro abaixo (quadro 2) um recorte histórico do ensino de línguas no Brasil para a melhor visualização do "como" é formado o ensino de escrita, enquanto conteúdo de ensino na escola do Brasil.

QUADRO 2 - Histórico do ensino de línguas no Brasil - Monarquia à República

Histórico do ensino de línguas no Brasil (fatores relevantes)

Monarquia (1500- 1822) Ensino de Latim	Império (1822-1891) Ensino de Latim/Português	República (1891-1960) Ensino de Língua Portuguesa
- Ensino para catequese (1501) Professores: jesuítas Alunos: índios - Ensino para alfabetizar (1757) Escolas de ler, escrever e contar Professores: leigos Alunos: os pagantes	- Escolas de Primeiras Letras - Criação da disciplina Português - Conteúdos: leitura, escrita e gramática da língua "nacional" - Atividades: cópia e composição Professores: concursados	- Ênfase na alfabetização - Avaliação - teste do "ABC" (1920) - Formação para o ensino de escrita Curso de Letras (1931) Curso de Pedagogia (1939) Professores: licenciados Alunos: todos

Elaborado pela autora a partir de Oliveira (2022), Soares (2003) e Bunzen (2011).

Importante esclarecer que a história do ensino de línguas no Brasil, além de permitir observar como a disciplina Língua Portuguesa é "criada" ou "fabricada", permite analisá-la também em razão da política linguística aplicada ao Brasil. O ensino de escrita faz parte dessa engrenagem política que ora defende sua aplicação a poucos (Monarquia – ensino para indígenas e pagantes), ora a defende para alguns (Império), e em outro momento, num contexto dito democrático, defende o ensino de escrita para "todos" (República – os que votam precisam ser alfabetizados), entretanto a execução dessa defesa não é nítida e nem coesa. Não há uma evolução, apenas uma ingerência da mesma política que determina nome, objeto e conteúdo de ensino da disciplina Língua Portuguesa em razão de suas necessidades, desfazendo o entendimento do Português como mero idioma para "fabricar" uma disciplina escolar intitulada Língua Portuguesa. Entre os anos 1960 e 2000, essa política linguística entrará em certa consonância com as concepções de linguagem (que já esbocei na seção 2), como se pode ver no quadro 3:

QUADRO 3 - Política linguística no Brasil e concepções de linguagem - 1961 a 1997

Política linguística no Brasil: principais aspectos e relação com as concepções de linguagem (1961-1997)

1961 - Lei 4.024 (1ª LDB)	1971 - Lei 5.692 (2ª LDB)	1996 - Lei 9.394 (3ª LDB) 1997 - PCN
Disciplina: - Português	- Comunicação e Expressão (1º grau menor) - Comunicação em Língua Portuguesa (1º grau maior)	- Língua Portuguesa
Objetivo/conteúdo: - Expressão oral; expressão escrita e gramática expositiva	- Expressão oral; expressão escrita e gramática expositiva	- Uso efetivo da língua oral e escrita
Concepção de linguagem: - Expressão do pensamento	- Instrumento de comunicação	- Interação (Expressão/Comunicação)

Elaborado pela autora a partir de Soares (2003) e Koch; Elias (2010).

Quanto à linguagem, não é pertinente pensar que, com o passar dos anos, as concepções se modificaram totalmente e desaparecem as anteriores. O que ocorre é que se acrescenta uma nova concepção na medida do tempo, e a anterior permanece em certa medida

nas práticas de ensino, como em suas representações. Também aqui não é de se pensar numa progressão positiva, mas numa exemplificação do saber-poder ou do poder-saber, em que a gestão do poder, através da legislação, impõe condicionantes à disciplina escolar da dita língua materna, autorizando mudança de nome e de objetivo de ensino, que estrategicamente se relaciona à concepção de linguagem daquele momento histórico. Observo a legislação enquanto um representante, quase um espelho, das engrenagens de política linguística que são absorvidas pela educação e pelo ensino de língua, inclusive no que se refere à escrita. Foucault esclarece como a legislação é um mecanismo de poder,

> [...] o direito não é nem a verdade nem o álibi do poder. Ele é um instrumento ao mesmo tempo complexo e parcial do poder. A forma da lei e os efeitos das interdições que ela porta devem ser recolocados entre muitos outros mecanismos não jurídicos (FOUCAULT, 2006d, p. 247-248).

As LDB e os PCN funcionaram como instrumentos de definição tanto do objeto científico quanto do conteúdo de ensino de LP entre professores e alunos: foram/são motivo de discussão e crítica; são motivo de cobrança e embasamento de planejamentos, planos de aula, apostilas e livros didáticos até os dias de hoje (como é também a BNCC); são mecanismos de poder no ensino de LP. Esses mesmos documentos definem o lugar do "texto" como parte do conteúdo de ensino de LP, produzindo uma mistura de concepções em que o sentido de escrever é mistificado como elemento de aprendizado importante, mas desenvolvido ora como técnica (para alfabetizar), ora como instrumento de expressão (de sentimentos), ora como produto (texto) e até como prática social.

A escola é o espaço formal onde a escrita é utilizada, formada e formalizada. Entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, os discentes aprendem a codificar, decodificar, desenhando símbolos, representando sons de letras, juntando e separando-as, reproduzindo, copiando as letras e as palavras de outros, aprendem e copiam modelos de gêneros, tipificam textos em razão de sua funcionalidade e principalmente implementam a escrita como elemento de exame e de sua qualificação, principalmente no ano final da Educação Básica em que o aluno deverá estar capacitado para usá-la de forma adequada e plena na sua vida.

O texto como conteúdo a se ensinar é uma realidade que aos poucos se implementa. Quando as camadas populares buscam mudanças na educação (anos 70) em razão de sua inserção no mundo do trabalho e de melhores condições de vida, a Linguística já tinha chegado às universidades (anos 60) e já se discutia sobre a efetivação de um ensino de LP utilitário. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação foi um traço

fortalecido por essa busca transformacional e deu espaço para outras mudanças, inclusive de caráter legal na disciplina que muda de nome, durante essa implementação. (Na seção 2.4 descrevo como se deram as mudanças que levaram o texto a ser conteúdo da disciplina LP).

O texto tomado como unidade de ensino deveria ser uma resposta ao problema enfrentado por uma sociedade em perspectiva de desenvolvimento, sedenta por profissionalização. As engrenagens de política linguística que preparavam os redatores passam a preparar escritores de texto na medida de sua necessidade, apoiados pelas perspectivas pragmáticas, enunciativas e discursivas. No entanto, o deslocamento do ensino de redação para o texto e do texto para o gênero textual não determinou uma melhoria nas condições de ensino de escrita e nem trouxe o "sucesso" esperado para os estudantes em exames, como já discuti acima. A avaliação escrita continua sendo um fator de frustração da escola brasileira.

Em que pesem diversas discussões sobre a culpa do fracasso escolar, vinda do aluno, do professor ou da escola, convém esclarecer que esses não estão fora do espaço social e nem de seus controles, são atingidos de alguma maneira pelo poder disciplinar e através deles se pode perceber os efeitos de poder no ensino de LP.

3.3 Efeitos de poder no ensino de escrita

A escola constitui um espaço de apresentação das relações de poder pertinentes ao Estado para os indivíduos em nossa sociedade. Foucault (2009), em **A ordem do discurso**, explicando sobre as relações de poder nos discursos, cita explicitamente a escola como exemplo de espaço onde a disciplina se faz presente, onde os discursos são cerceados, submetidos à seleção e ao controle.

São de três tipos os cerceamentos de discursos (FOUCAULT, 2009):

- mecanismos externos de controle (palavra-proibida, segregação da loucura, oposição verdadeiro e falso);
- mecanismos internos de controle (comentário, princípio de autor, disciplina);
- mecanismos de controle dos sujeitos (sociedades do discurso, doutrina).

Todos esses mecanismos de cerceamento podem ser encontrados no ensino de LP, como na educação em geral, que define o que pode ser dito e o que não pode ser dito; quem é o louco a partir do que ele diz, quem pode falar a verdade e quem não pode; autoriza o que se comenta e o como se comenta, quem faz a coerência e a unidade do texto, os próprios

procedimentos de limitação; e ainda unifica quem diz o que pode ser dito, como os discursos que podem ser legitimados.

Com a escola, a exemplo dos manicômios, um saber científico, uma dinâmica socioeconômica e uma organização institucional se estruturam conjuntamente, sendo assim a disciplina toma forma e estatuto de discurso científico (FOUCAULT, 2009). O professor é mais um elemento dessa imbricação de saber-poder, que tem como consequência a produção de todo um campo de efeitos entre jogos de verdade e relações de poder, que serão sentidos tanto por docentes como por discentes.

A educação deve ser lida como uma tecnologia de normalização das desigualdades, onde aluno e professor têm que se saberem vigiados, julgados e "condenados". Como em manicômios e prisões, em que se incitam os indivíduos a dizerem tudo sobre suas práticas, os professores devem descrever suas práticas em diários e relatórios.

Parafraseando Foucault (2005), quando se refere "ao pessoal médico", pode-se dizer que existem grandes contradições entre o que o docente quer fazer e o que esse mesmo docente faz efetivamente na prática. Todo um aparato teórico demanda um tratamento de ensino de escrita que hoje, a partir de uma visão sociointeracionista da escrita, pressupõe um indivíduo livre, constituído para uma prática cidadã e uma escrita proveniente de dialogicidade. Contudo, na escola, o ensino de escrita constitui-se ainda numa dinâmica de controle, exposta pelo que se ensina, pelo modo como se ensina e por quem ensina.

O quê se ensina? Os conteúdos de LP, referidos de maneira especial ao ensino de escrita atualmente, remontam à estrutura, à forma, ao modo de escrever, que deve atender à gramática normativa, aos tipos e aos gêneros textuais expostos pelo professor e propostos para a avaliação "necessária" ao processo de escolarização, necessária ao treino determinado pela própria disciplina e ao bom desempenho em atividades e avaliações.

Não cabe ao professor dizer o que se ensina. Há "orientadores" desse objeto: livros didáticos, cartilhas, programas e projetos escolares, documentos legais (PCN, PCNEM, BNCC), instituições (Ministério da Educação e Cultura, Secretarias de Educação) e o próprio Estado listam o quê e como se deve ensinar. Inclusive a mídia, quando expõe o professor, acaba orientando o fazer do educador.

Quando fazia licenciatura, tive professores que foram questionados por modificar práticas de ensino e conteúdos clássicos. Até mesmo os alunos podem orientar o que se ensina. Relatei, na introdução, como sou arguida por alunos a ensinar a escrever para a redação do ENEM. Mesmo sabendo que os alunos se sentem coagidos a estudar para isso,

sempre me questionei onde estaria “minha liberdade” para ensinar o que acreditava ser melhor para os meus alunos.

O professor de LP não tem o poder sobre o que se deve ensinar, ainda que seja muito atraente pensar desse ponto de vista. Ele atende a programas e currículos; ele utiliza materiais didáticos; ele faz parte de uma hierarquia de poder, pela qual é vigiado e fiscalizado, inclusive no que faz parte de seu trabalho, e ele é representação de sua historicidade. O objeto imediato do seu ensino é a linguagem e a Linguística já descreveu uma história de convicções sobre a linguagem (já explicitadas acima), que permitem entender em que medida o que se ensina é questão de poder. São elas: a) linguagem como representação do pensamento; b) linguagem como comunicação; c) linguagem como interação. Essas concepções são apresentadas como fatores importantes para a realização das práticas docentes de ensino de escrita, podendo embasar (ou não) uma alteração dessas práticas. Um conjunto de documentos legais foi criado no Brasil para embasar um tratamento ao ensino que considerasse uma concepção de ensino de língua pertinente à nova ordem social, especialmente depois da publicação da Constituição Federal de 1988, que traz em sua exposição de motivos a consonância dessa legislação com uma mudança de ordem político-social (da ditadura para a democracia). Na educação, essa mudança é impressa por meio de regulamentos específicos como a BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

Os PCN apresentaram uma concepção de linguagem e de ensino atualizada com a perspectiva interacionista, (além de outras concepções), em que pesem muitas críticas às orientações presentes nesse documento que ainda serve de referência para muitos professores. Segundo os parâmetros, a língua deveria ser ensinada com o objetivo de atender à demanda social, tanto de trabalho como de uso da língua com efetividade. Inclusive no próprio texto, no tópico sobre objetivo de ensino, encontra-se:

> No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49, grifo meu)

Anos depois da publicação dos parâmetros, em meio a mais críticas sobre o fracasso escolar em que se defende a mudança de conteúdos e programas de ensino, surgiu a BNCC, que traz em seu bojo uma exposição de habilidades e competências a serem atingidas, em que não se encontra uma concepção de linguagem apenas como representação do pensamento ou

como elemento de comunicação, ou seja, são pertinentes aquelas habilidades em que o aluno se relaciona ativamente com o outro, utilizando a língua em amplos contextos de interação, inclusive de maneira interdisciplinar.

O acesso ao discurso de mudança estabelecido pelos PCN permitiu sua reprodução nos fazeres pedagógicos e nos enunciados dos professores que muitas vezes têm uma representação de ensino-transformador, (discutido na seção anterior). No entanto, a convivência com muitas perspectivas e a historicidade inerente a cada sujeito podem explicar a existência de outros discursos (como ainda percebo nas SEs analisadas).

A perspectiva tradicional, a percepção do texto como "produto", a força da gramática normativa e da variante-padrão em aspectos de avaliação estão vivos no professor de LP. São muitas as linhas de força (e de resistência) de que se compõe o ensino de escrita. A concepção de linguagem em que o professor se insere é uma delas.

Ademais, os conteúdos a se ensinar já estão dispostos nos documentos oficiais (PCN, PCNEM) - como também as habilidades e competências requeridas a partir da BNCC - de tal maneira que existe mesmo uma ilusão de que sempre estiveram dispostos, ou de que são inerentes a uma evolução do desenvolvimento de pesquisas e estudos, como a ilusão de que a Língua Portuguesa é nossa língua natural no Brasil.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1998, p. 32), aparecem princípios orientadores para o ensino dessa disciplina tais como "os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem". À página 39, do mesmo documento legal, lê-se: "A organização e sequenciação dos conteúdos no ensino fundamental deve ser decidida pela escola e pelo professor, considerando o contexto de atuação educativa e os seguintes aspectos:(...)." O texto é sucedido de um quadro que se refere ao grau de complexidade do objeto; às exigências da tarefa; às possibilidades de aprendizagem; ao projeto educativo do ensino; aos objetivos do ensino; às necessidades de aprendizagem e ao grau de autonomia do sujeito. Vê-se no próprio texto legal que não é o professor que decide, mas que exerce sua atividade dentro de determinadas condições.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), observa-se uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, referentes a representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. Na atualização desse documento (encontrada no *site*

portal.mec.gov.br) também encontro essa lista com adição de comentários para o uso e o procedimento de escolas e professores nesse fazer pedagógico.

Nos PCNEM+ (BRASIL, 2006) se "oportuna" à escola e aos professores determinar os conteúdos a serem desenvolvidos na prática de ensino de LP, como se pode observar na transcrição:

> Cabe a cada escola e ao corpo de professores que compõem a área efetivarem uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades. Para tanto, é preciso:
>
> • selecionar conteúdos e articulá-los às diversas competências e habilidades que se quer desenvolver;
>
> • estabelecer uma progressão que perpasse os três anos do ensino médio;
>
> • considerar muito de perto a realidade social dos alunos que freqüentam a escola;
>
> • afinar procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo. (BRASIL, 2006, p. 67)

O verbo "caber" utilizado na primeira frase do tópico "A seleção dos conteúdos" autoriza o entendimento de que é dever da escola e do professor, no entanto quando observo todo o texto que compõe esse tópico, percebo que há também condições e limites a esse "dever" de selecionar conteúdos. Adiante, no mesmo documento legal, observo também várias expressões quanto às competências exigidas do aluno que se referem a aspectos teóricos da Linguística, ligadas à Teoria da Enunciação, à Pragmática e a Teoria do Discurso. Parece realmente que o texto contempla novidades e avanços científicos para serem utilizados pelos professores no ensino de linguagens.

Em 2018, no local em que hoje trabalho, todos os professores de LP foram chamados a discutir uma nova ementa para a disciplina LP nos três anos do ensino integrado (ensino médio nos institutos federais). Poderia ser esse um espaço de mudança nos conteúdos que oportunizasse uma melhoria para o ensino, contudo, depois de três reuniões com pessoas de extrema qualificação e experiência e defendidas propostas diversas, mais de 70% da ementa continuou a mesma. A maioria dos professores concordou com isso, inclusive eu.

Os conteúdos de ensino são pertinentes a uma historicidade (descrita em parte na seção 2) que não se estabelece como uma evolução e nem numa progressão, mas apenas fazem parte da história do ensino de línguas como acontecimentos que são, ainda que correspondam a certos discursos – de tradição, de mudança, de democratização, de prática de cidadania, de escrita como modo de vida – com os quais concordo ou não. Não está no meu poder (nem do professor de LP) determinar os conteúdos a se ensinar na disciplina, mas cabe sim à própria disciplina e à educação. Segundo Foucault (2009, p. 36), "[...] a disciplina é um

princípio de controle de produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras."

O conteúdo de LP, segundo os PCN e os PCNEM, deve estar mais ligado ao uso da língua do que à gramática, mas no ensino dessa disciplina continuam as extensas atividades de metalinguagem, característica de uma tradição gramatical, como também é verificado o uso de atividades de escrita como produto, com ênfase em uma avaliação higienista (ANTUNES, 2003; PASSARELLI, 2012). Se o problema não está em quem diz o conteúdo e nem no próprio conteúdo, o problema é da escola? Nesse sentido, atravessa-me a interrogação foucaultiana no que se refere à escola enquanto instituição de controle:

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma 'escritura' (a dos 'escritores') senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos planos são análogos? (FOUCAULT, 2009, p. 44-45)

A educação é uma instância (re)produtora de enunciados e de discursos, de controle dos discursos, de representações de escrita e de seu ensino, por isso se permite reconhecer o ensino de escrita também como um dispositivo, um sistema de saber-poder, um espaço de relação entre ensino de escrita e a verdade. "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo." (FOUCAULT, 2009, p. 44)

Em **Vigiar e Punir** (1987[1975]), Foucault explicita o verdadeiro objeto das prisões e das penas, ligado a um projeto mais global de transformação dos indivíduos, abordando como "[...] as diferentes formas de controle ultrapassam continuamente o quadro das instituições disciplinares para invadir o conjunto do espaço social" (BERT, 2013). Nesse momento, Michel Foucault assevera como o exército, a oficina e a escola assemelham-se às prisões, funcionando como mecanismos de poder para tornar os corpos (humanos) dóceis, permitindo a investida da Disciplina.

O professor que ensina escrita é um dos corpos dóceis, quando apresenta ano após ano os mesmos conteúdos da disciplina LP, e, por vezes utilizando os mesmos métodos. Quando algum professor inova nos conteúdos, estando legitimado pelas instituições (através de legislação, projetos, livros) ele está dentro da Disciplina. Quando o docente de LP não absorve as "mudanças" desenvolvidas pela Linguística, que são apoiadas pela política linguística, ele será "julgado" por indisciplina (conduta imprópria de um profissional), porque

ele deve ser um corpo dócil, deve ser treinado e ser capaz de atender às determinações da Disciplina.

O "como" se ensina? Como corpo dócil, também não cabe ao professor dizer ou determinar o "como" se ensina. Os mesmos "orientadores" de conteúdo e as disciplinas formadoras (de Linguística e de Educação) vão determinar suas práticas na sua historicidade, nas instituições e no controle dos corpos. Eu ajo como posso agir dentro da Disciplina.

Ainda com Foucault (1987, p. 145), observo que "[...] a escola-edifício deve ser um operador de adestramento", funciona como objeto de controle das disciplinas, inclusive na disposição de sua arquitetura.

> As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. […] Um aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar para tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo que deve ser sabido. (FOUCAULT, 1987, p. 145-146)

Das arquiteturas circulares passou-se à pirâmide para que o olhar disciplinar se expandisse em escala, multiplicando seu alcance e o controle fosse discreto ao ponto de integrar-se ao dispositivo disciplinar, pois é preciso "[...] especificar a vigilância e torná-la funcional". Assim, o controle é intenso e contínuo, "[...] leva em conta a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua rapidez, seu zelo, seu comportamento. [...] é realizado por prepostos, fiscais, controladores e contramestres" (FOUCAULT, 1987, p. 146).

Ao longo do tempo, a atividade de vigilância das oficinas passa a ser um operador econômico e tem um papel pedagógico. Na escola, pode-se perceber três procedimentos: "[...] o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada". Graças à vigilância, o poder disciplinar torna-se um sistema "integrado", ela sustenta o conjunto e "perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados." (FOUCAULT, 1987, p. 148).

O professor é claramente um instrumento de controle, ele faz parte da "sociedade de controle" evocada por Foucault (1987) para explicar como se desenvolvem as relações de poder-saber. Relações essas que se podem observar em práticas escolares muito antigas e até os dias de hoje, como ensinar a escrever. Na perspectiva tradicional, pode-se que ver nos modelos de escrita, na forma da letra, na margem e no recuo a se fazer, nos conectivos a se

utilizar e até no ponto do "i", o professor de LP determina, limita e controla o estudante, define uma forma, uma estrutura e um conteúdo a ser escrito pelo discente, formando o "texto" para ser avaliado pelo próprio professor, a partir dos critérios oferecidos por ele mesmo. Ele limita e controla na mesma medida que é limitado e controlado pelo sistema que lhe deu esse papel de professor e permite seu exercício.

Os professores, analisados comumente como "os fiscais", também fazem parte dessa intrincada arquitetura de vigilância; são "perpetuamente fiscalizados", senão pela figura do "inspetor" que foi excluído dos quadros funcionais há poucas décadas, pelas "janelas" de vidro nas portas das salas, pelas câmeras dispostas nos corredores e nas salas de aula (de muitas escolas), sob o pretexto da segurança de todos, pelos relatórios, pelas anotações em diários de classe. "Os professores devem ter domínio de classe", já ouvi de uma coordenadora de determinada escola em que atuei. Só agora vejo como a dominação dos alunos ou a disciplina de sala de aula fortalece a dominação da coordenação, e, consequentemente, de outros papéis hierárquicos da própria escola.

Nos PCN (BRASIL, 1998), observo alguns exemplos do "como" o professor de LP deve agir. Ele deve ser um articulador em relação às necessidades do aluno, às possibilidades de aprendizagem, ao grau de complexidade do objeto e às exigências da tarefa; um planejador de situações didáticas; um organizador da sequenciação de conteúdos, além de ser um mediador para o encontro do aluno com o outro, deve também ser capaz de medir o desempenho desse aluno.

Nos PCNEM+ (BRASIL, 2006), no tópico Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos, considerando que o documento prevê "uma construção coletiva do conhecimento", cabe à escola e ao professor escolher os conteúdos a serem abordados dentro das orientações estabelecidas. Em relação ao eixo de produção e recepção textual, o professor deve realizar atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas; de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade; de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta; de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte; e de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

Em todas essas orientações, o documento legal prescreve as ações do professor de LP na escola, tal seja, dentro do limite estabelecido pela escola, pretendidos pelo Estado,

descritos e previamente estabelecidos no próprio documento. Nas entrelinhas se observam as penalidades pela falta de observação a essas prescrições.

Se já não fosse intenso esse padrão de vigilância, as disciplinas estabelecem ainda uma "infrapenalidade": a sanção normalizadora, um "pequeno mecanismo penal". Foucault esclarece:

> Na oficina, **na escola,** no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 1987, p. 149, grifo meu)

Há uma ordem específica para punir de duas naturezas: a) jurídica – está exposta em leis e regulamentos); b) "natural" – realizada através de processos naturais e observáveis (como o tempo de um exercício). A função do castigo disciplinar é reduzir desvios, prestigiando as punições que são da ordem do exercício, da repetição. A punição deve atender a um sistema de gratificação-sanção. Uma característica dessa penalidade disciplinar é a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos em "do bem e do mal", pela qual "os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os 'bons' e os 'maus' indivíduos."

Sim, os alunos sentem essa qualificação através das provas, das anotações em cadernos, cadernetas, de ofícios escritos aos pais, das chamadas feitas pelos professores a esses pais, quando os discentes vão contra a disciplina da escola. Em razão do ensino de escrita, essa penalidade, muitas vezes, é espelhada na discriminação do uso da variante popular, do desprestigio que é dado a essa variante nas atividades de escrita, tanto na aula de Língua Portuguesa como em outras disciplinas escolares, porque há uma variante prestigiada pela escola e por todos os professores, inclusive os de outras disciplinas.

Os professores, talvez em menor grau que os alunos, sofrem também com essas penalidades, são julgados por indisciplina (afastados de seu emprego) quando fogem às determinações mediatas ou imediatas da instituição escolar. Alguns, iludidos pelo certo controle que detêm, não percebem, mas em menor ou maior grau passam por controles, são vigiados e punidos. Às vezes, convocados pelo setor pedagógico, outras, são expostos a processos administrativos, indicados como mal-sucedidos pelos alunos, por vezes, pelos próprios colegas, quando desviam daquilo que os "suportes" da Disciplina já lhe indicaram "como" fazer.

No Ensino Médio, a participação de professores em projetos ou em cursos que ensinam "redação" é vista como motivo para gratificação. Em escolas particulares, essa

participação paga maiores salários, e professores que se negam a fazer atividades desse tipo são despedidos. Nas escolas públicas, a participação em projetos de ensino de escrita e em concursos, como as Olimpíadas de Língua Portuguesa, por exemplo, é supervalorizada. Professores que não participam, como eu, são mal vistos. Há, também, premiações e, nível de Estados e Municípios para as melhores redações.

Outro fator importante na disciplinarização e controle dos professores é o uso do livro didático. Nas escolas particulares, difundiram-se desde os anos 2000 os chamados "sistemas de ensino", materiais didáticos publicados por determinadas editoras para serem utilizados nas escolas parceiras, como o Farias Brito, o PH, o Bernoulli, entre outros, que se articulam para apresentar aos professores não apenas os conteúdos e os próprios materiais, mas também como utilizá-los, inclusive com atividades e exames previamente estabelecidos para serem aplicados nessas escolas. Acabam constituindo uma ferramenta de grande ingerência no ensino das escolas parceiras, inclusive no ensino de escrita.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu como instrumento de apoio pedagógico ao professor para fornecer às escolas públicas material didático de forma gratuita, desde 1929. No ensino público de Língua Portuguesa no Brasil, os livros didáticos, como outros materiais, são amplamente utilizados, assumem a função, atualmente, de trazer aulas planejadas, sendo fulcro de realização, senão da totalidade, da maioria das práticas pedagógicas no ensino de LP (BEZERRA, 2008). A estratégia de utilização é recorrente pela facilidade no controle das atividades dos alunos e, especialmente pela desnecessária cópia dos conteúdos, confidenciou-me um colega de profissão, com quem concordo. Os livros didáticos também observam uma ou mais concepções de linguagem, de texto e de escrita. Trabalhos, como o de Bezerra (2008), ressaltam que os livros didáticos das décadas de 80 e 90 já destacavam uma concepção de linguagem como interação, com ênfase no ensino de gêneros, ainda que falhassem quanto à didática ou ao planejamento das ações de ensino do próprio gênero. Um exemplo é a série de livros **Ser protagonista: Língua Portuguesa** (BARRETO, 2016) que em três livros, divididos na tríade clássica: estudos literários, estudos linguísticos e produção textual, expõe alguns gêneros como reportagem, resumo, artigo de opinião, dissertação escolar, e gêneros orais como mesa-redonda e seminário, traçando características e apresentando um plano de leitura e de produção de cada gênero.

Também entre os informantes do *corpus*, o uso do livro didático é recorrente. (Mesmo que essa tese tenha como foco uma análise discursiva, foram realizadas perguntas objetivas e pode-se ressaltar a porcentagem das respostas). Dos 13 professores que

participaram da colhida do *corpus*, 92% usam o livro didático em suas práticas de ensino e, quando questionados sobre sua importância, revelaram, entre as opções que a própria pesquisadora delineou, o que se demonstra no gráfico 1:

GRÁFICO 1 - Importância do livro didático nas práticas de ensino

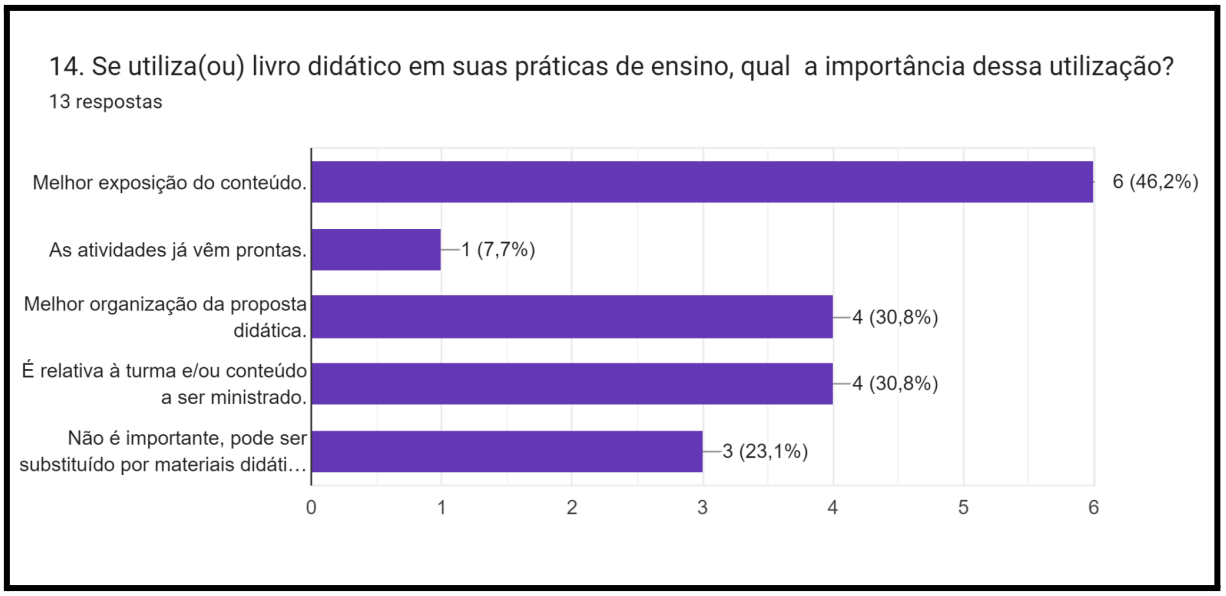


Gráfico produzido pelo *Google Forms* a partir do questionário "O professor e as práticas de escrita", elaborado pela autora.

Melhor exposição do conteúdo, atividades prontas e organização da proposta didática são algumas das minhas próprias respostas à importância de utilização do livro didático em minhas práticas de ensino, sendo que a maioria dos informantes considerou a primeira ("melhor exposição do conteúdo") e apenas 3 (três) informantes consideraram que o uso do livro didático "não é importante, pode ser substituído por materiais didáticos".

Quanto ao ensino de escrita estritamente, muitos materiais didáticos, que utilizei trabalhando de 1986 até os dias atuais, apresentam omissões em relação ao aspecto dialógico inerente à produção escrita; cobram um exercício descontextualizado da escrita; não estimulam a escrita de variados gêneros e tipos de texto; desconsideram suas especificidades; não analisam as características discursivas e textuais dos gêneros trabalhados; e, muitas vezes, limitam-se à exploração temática; como também não desenvolvem estratégias de produção próprias das habilidades que se pretende levar o aluno a atingir. Ainda assim, nas escolas, muitos livros são utilizados sob a desculpa de que não há outro material e que "pior é sem ele!"

Geraldi afirma que os livros didáticos são vistos como solução para o despreparo do professor, estando preparados para "ensinar sozinhos" aos alunos o que precisa ser aprendido; são "livros de textos" e ainda oferecem ao professor um roteiro para bem servir aos alunos. Assim, "[...] automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquina de repetição material" (GERALDI, 2003, p. 117)

As metodologias de ensino - outro exemplo dos efeitos de poder no ensino de escrita - são estrategicamente alteradas a partir de teorias difundidas na primeira formação e na formação continuada de professores; são de diversas maneiras embutidas na prática do docente de LP e também seriam representativas da concepção "escolhida" pelo professor para executar sua função. No entanto, elas mesmas não são totalmente escolhidas pelo professor, são executadas à medida do convencimento que a experiência e a formação lhe têm oportunizado, sob as condições dadas pela instituição onde as executa.

Quem ensina? O discurso democrático – presentificado entre nós a partir da publicação da Constituição de 1988 – vê o professor como agente de mudança. Aprendi, a duras penas, que é mais uma ilusão discursiva acreditar nessa posição agentiva de mudança e de transformação social, sem que essa esteja movida pelo próprio sistema de controle e de disciplina do Estado ou de suas políticas linguageiras. Santos (2000) adverte que "[...] é preciso revisar a história para entender", quando discute sobre a diferença entre redigir e a capacidade de grafar, demonstrando claramente como foi construído esse discurso democrático do ensino de LP. Foi necessário que eu pesquisasse de trás para a frente, ou seja, da história que presentifico com meu ensino olhando para antes, e antes do antes, para entender que há uma construção discursiva nesse mote do "professor transformador" em que acreditei e no qual muitos ainda acreditam.

Além de determinar o quê e o como se ensina LP, os documentos legais (expostos através de livros didáticos, apresentados na formação, cobrados pelas instituições) descrevem inclusive quem é o professor de LP. Ele deve conhecer todas as "orientações" legais, deve atender às competências e habilidades descritas para cada ano na BNCC, deve também considerar os projetos de cunho formativo advindos de instâncias educacionais (MEC, Secretarias de Educação e a própria escola onde trabalha), como se essas orientações fossem as adequadas e as possíveis de implementação em cada instância educativa e que o professor de LP realmente tivesse esse poder.

Referindo-se especialmente à escrita, os documentos apresentam a escrita alfabética tanto quanto a produção de "textos", especificam tipos textuais e gêneros, reforçam o estudo

da gramática normativa e dos estudos em literatura, como também misturam as concepções de linguagem, de texto e de discurso. Situação que me leva a entender as muitas contradições existentes no ensino de LP e a necessidade de múltipla formação ou de diversos professores para se ensinar a escrever, já que há muita diferença entre ensinar a redigir e a grafar. Enquanto redigir está ligado à capacidade de aprendizagem da língua; grafar está relacionado à aprendizagem da escrita alfabética. A escrita alfabética não garante a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita, o que exige um trabalho pedagógico sistemático. Um produtor de texto é aquele que cria o discurso, independente de grafá-lo ou não, portanto uma pedagogia de transmissão oral pode ensinar a linguagem que se usa para escrever (SANTOS, 2000).

Pensar o ensino de escrita no Ensino Médio deve considerar inicialmente em que estágio de aprendizagem o aluno está nesse sentido, considerando o que foi ensinado pela escola até esse momento. Não é possível apenas acreditar que, tendo chegado ao EM, o aluno já tem todas as capacidades para grafar e redigir, e que pode/deve redigir quaisquer tipos de textos e de gêneros. Além do mais, o ensino de escrita deve estar relacionado à leitura, à literatura, e à gramática, como também à oralidade, pensando em toda a possibilidade de uso da língua e da linguagem pelo aluno que está em vistas de sair da escola, como bem prescrevem os documentos legais e a imprescindível proficiência requerida por todos.

Então, o professor de LP precisa ter uma variedade de conhecimentos linguísticos e metodológicos para conseguir atender a todos esses propósitos, além de atender ao regime disciplinar da escola. No entanto, mesmo no século XXI, em que as condições escolares melhoraram (em relação ao passado), em que a grande maioria das crianças e adolescentes se encontram nas escolas, em que os professores têm formação (pelo menos a inicial), ainda não se chegou ao sucesso pretendido e avaliado pelos exames. Por isso, advoga-se por uma domesticação do professor, em que ele estaria condicionado a trabalhar de determinado jeito, em resposta ao poder disciplinar, ao poder hierárquico, tendo como consequência saberes sujeitados e saberes desqualificados, como venho delineando. Geraldi; Geraldi (2012) analisam a incursão da proposta neoliberal para educação, fomentada no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, e destacam como os parâmetros curriculares mais serviram à engrenagem política em favor dos exames do que ao propósito de trazer melhorias reais para a educação, trazendo mais obrigações para os professores.

Assim, a disciplina escolar também representa o poder disciplinar descrito por Foucault (1987), porque trabalha exatamente com a disciplina dos corpos, especialmente a

dos alunos e dos professores. O Português apresentado como disciplina escolar – desde os tempos do Império – estabelece o que se deve aprender, em que período de tempo se exercita aquele conteúdo e por meio de exames se atesta o que foi aprendido. E essa disciplina se atualiza, inclusive em tempos em que se cobram "habilidades e competências" (BNCC) ao invés de "conteúdos" (PCN); os mesmos sujeitos – professor e aluno – estão em jogo; a mesma instituição – a escola – mantém seu regime hierárquico de poder através do ensino.

Há várias formas de poder, elas organizam o espaço, o tempo e administram os corpos dos indivíduos para assegurar o sucesso da exploração desse corpo em prol do Estado, da atuação dos estados modernos. Foucault (1987) mostrou que o modelo de controle das sociedades contemporâneas é o panóptico, um instrumento de controle pelo qual se é vigiado o tempo todo, descrito pela primeira vez por Jeremy Bentham, o pensador inglês do século XVIII. Muitas vezes, a figura do panóptico é utilizada para analisar o controle do aluno, sem considerar que também o professor é controlado pelas instituições de alguma forma, ele é um dos fiscais fiscalizados.

O professor é controlado na escola no tempo e no espaço. Há uma determinação de tempo para realizar as atividades de planejamento, de ensino, de avaliação e de procedimentos que comprovam essas atividades, como diários de classe, apontamentos de notas, relatórios que podem mudar de nome a depender do lugar de atuação de cada professor. Seu *locus* de trabalho também é estrategicamente pensado. Quando se arquitetam as escolas para observar as crianças e os adolescentes, também se organizam os espaços do professor. A sala de aula de portas abertas ou com portas de vidro, ou ainda sob a vigilância de câmeras, tanto quanto a sala de professores são utilizadas como espaços de trabalho de professor de maneira obrigatória. Inclusive em sua casa, esse controle pode acontecer por meio das atividades que são exigidas pelas escolas com datas definidas, sem local estabelecido, como pontuação de atividades, estabelecimento de notas, criação de novas metodologias, entre tantas outras.

3.4 Relações de poder no ensino de escrita

Qual não foi a minha surpresa quando li as primeiras páginas do livro **Ensino e correção na produção de textos escolares** de Lílian Passarelli, no qual a autora retrata a maneira como começou a "dar aula" na disciplina intitulada "Criatividade", quando já licenciada em Letras nos anos 90 (séc. XX). Ela evidencia a falta de preparo para conduzir

sua prática a partir da importância que dá a seu objeto de ensino. Minha surpresa, e meu interesse pela leitura, partiu da forma clara como a autora retrata o que eu insisti em esconder por muito tempo a dúvida sobre o quê e o "como" ensinar português, mesmo depois de receber a formação dita necessária para esse fim, como também a falta de caracterização daquele que ensina escrita. E ela esclarece que começou a dar aulas de "Criatividade" de maneira intuitiva. Muitas vezes, por um ensino fragmentado de LP, a escrita é ensinada numa disciplina intitulada Redação e até "Criatividade", como expõe o relato de Passarelli (2012).

Apesar de estarem bem "vivas" em mim as concepções de linguagem que acima transcrevi, de concordar em muita coisa com as críticas à perspectiva tradicional de ensino, por muito tempo conduzi minhas ações perante meus alunos sem saber exatamente qual o objetivo do meu ensinar. Via-me conduzida pelas demandas (anotações em diários de aulas dadas e conteúdos já descritos em programas e exames e provas para anotações de notas) e pelos mecanismos colocados pela escola (uso de sala de aula, de livros didáticos e paradidáticos para leitura), especialmente quando encaminhava essa dinâmica colocando a "escrita" como conteúdo. Eu me perguntei o porquê muitas vezes, então procurei responder a essa questão através da pesquisa com meus colegas.

Assim, extrai do enunciado colhido (sequências enunciativas) de professores de LP, que atuaram entre 1980 e 2000, o saber necessário para caracterizar as relações de poder estabelecidas com o professor que ensina a escrever nos últimos anos da escola; um saber que se apresenta numa prática social: o ensino, portanto um saber-poder. Quando perguntados "o que é ensinar a escrever", os professores responderam:

SE1. A escrita é o ponto de partida em todo o processo educativo da língua portuguesa.
SE2. É **fazer com que** o aluno tenha vocabulário através da leitura, organização de ideias e aplicação da gramática normativa.
SE3. É **tentar** despertar no estudante a necessidade de dominar a escrita com foco no seu projeto de vida.

SE4. Focar na emancipação do sujeito por meio da apropriação de práticas de letramento.

SE5. É **possibilitar** ao estudante, por meio de estratégias diversas, a expressar suas ideias, emoções , sentimentos, opiniões…

SE6. Refletir sobre as questões do dia a dia

SE7. É **auxiliar** os alunos no processo de organização/seleção das ideias, na adequação da linguagem, na manutenção da coerência em todo o corpo textual, corroborada pela busca incessante de clareza diante de tudo que se pretende comunicar através do texto.

SE8. É transformar alguém que não fazia parte da escrita.

SE9. Ensinar a escrever é **oportunizar** aos/às educandos(as) novos horizontes para o uso da palavra. Conduzir que ele/ela possa desbravar a palavra, a frase e o texto, rompendo seus limites.

SE10. **Tentar fazer** com que o estudante perceba seus erros e acertos nesse processo e, assim, aprender com eles.

SE11. Escrever é utilizar a língua nas diversas situações em que dela se faz uso na vida social e também para expressar sentimentos, emoções, na vida pessoal.

SE12. É **auxiliar** o estudante a reconhecer e desenvolver sua própria forma de expressão, ajudá-lo a desenvolver competências e habilidades que lhe permitam maior autonomia no uso da língua escrita e maior alcance em suas interações.

SE13. É **estimular e orientar** o aluno sobre a importância da escrita.

Na SE1 “A escrita é o ponto de partida em todo o processo educativo da língua portuguesa.” e na SE11 “Escrever é utilizar a língua nas diversas situações em que dela se faz uso na vida social e também para expressar sentimentos, emoções, na vida pessoal.”, apontam-se conceitos de escrita e de escrever ao invés de se apresentar uma resposta objetiva sobre o que é ensinar a escrever, contudo essas respostas ressaltam que, para o professor, quando se refere a ensinar a escrever, importa o objeto: a escrita, que “é o ponto de partida” e “é utilizar a língua nas diversas situações em que dela se faz uso na vida social”.

Na SE4 “Focar na emancipação do sujeito por meio da apropriação de práticas de letramento.”, a ênfase do ensino recai sobre a emancipação do aluno. Em sentido próximo, SE8 “É transformar alguém que não fazia parte da escrita.” conceitua ensinar a escrever como um ato transformador, apresentando o discurso “ensino-transformador” que advém de uma ideia de mudança e transformação instalada na educação junto com as reformas democráticas e a nova ordem constitucional presente entre nós a partir dos anos de 1980.

A seleção dos verbos para responder essa questão revela muito sobre as práticas de ensino realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, inclusive sobre as relações estabelecidas com seus alunos.

Relação professor-aluno

Uma das relações importantes (e reais) que se observa nessas sequências enunciativas apresentadas aqui é a relação professor-aluno enfatizada por uma dimensão construtivista a se observar nos próprios enunciados. Quando a SE7 e a SE12 caracterizam o ensinar a escrever como “auxiliar”, a SE9, “oportunizar”, a SE5, “possibilitar” e SE13, “estimular e orientar”, verifica-se que esses docentes resistem a se autoidentificar como o único responsável pelo que ensina. Então, o docente faz parte do ensino, auxilia, oportuniza, possibilita, “tenta fazer” (SE10); ele considera que o aluno faz algo junto com o próprio professor, de modo que ele não realiza de maneira exclusiva o ensino. Discurso pertinente ao “construtivismo”, apoia-se nas teorias de Psicologia da Aprendizagem, especialmente aquelas que se apoiam em Jean Piaget[39] (NUNES, 1990) que preconizam uma “construção do conhecimento”, através de

[39] Jean Piaget foi um psicólogo suíco que propôs que o conhecimento é adquirido através da interação do indivíduo com o ambiente em que vive. A partir do desenvolvimento de sua pesquisa sobre a aprendizagem de crianças, foi elaborada uma abordagem de ensino conhecida como construtivista, em que se coloca o aluno como

práticas de ensino em que o professor deixaria de ser o transmissor de conhecimentos e passaria a ser um orientador e um auxiliar no processo de construção do conhecimento do estudante. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que esse discurso minimiza a relação de poder existente no ensino muito proeminente até os anos 80 do século XX em que "o professor é o detentor do saber", a quem caberia exercer a atividade de expor o conhecimento numa perspectiva tradicional de ensino. Porém o professor não deixou de ter a função de ditar tempo e forma de aprendizagem, de exercitar o controle sobre os discentes, inclusive por meio da avaliação, pois no EM se continua a focar nas provas e nas redações, escritas com data marcada e tempo prescrito para realização. Muitas escolas, inclusive, fazem uso da chamada "semana de prova" e de simulados para provas de vestibulares e do ENEM também com uso de prova de redação.

A resistência a ser exclusivamente aquele que ensina ao discente está evidente em SE7 e SE12, quando enunciam que "auxilia" e em SE5 quando "possibilita", ou ainda em SE13 que enuncia "é estimular e orientar", entretanto a possível mudança em relação a uma perspectiva tradicional não se mantém em relação às habilidades e competências requeridas nessa relação de ensino. Pelas palavras "adequação", "coerência", "clareza", "comunicar" percebe-se também a relação de critérios de avaliação do professor relativos aos dogmas trazidos na Linguística Textual, bem evidenciados nos anos 70, a exemplo do que observo em Costa Val:

> […] um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos:
> a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
> b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
> c) o formal, que diz respeito à sua coesão. (COSTA VAL, 1999, p. 5)

Ainda que o professor busque nas expressões "auxiliar' (SE7) e "possibilitar" (SE5) trazer uma posição contrária a ser o detentor do poder quanto à sua prática de ensino, logo a seguir ele apresenta claramente uma prática voltada ao ensino de escrita como "texto", a considerar os critérios subjacentes à Linguística Textual. Há uma notável incoerência da atualidade com esse tipo de ensino, porque desde que se entende o texto como representação do discurso e desde que se preconiza um ensino de produção de texto (década de 90, séc.

---

centro do processo de aprendizagem e o professor deve ter o papel de facilitador ou orientador do processo de aprendizagem. Essa abordagem é bem conhecida, inclusive porque há muito não se acredita que o aluno não sabe nada e que o professor é o detentor de todo o conhecimento (perspectiva tradicional). Além disso, essa perspectiva entende que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo.

XX), esses aspectos devem estar correlacionados com a função discursiva, e devem ser considerados outros aspectos como interação, argumentação e assunção de autoria[40].

Na SE12 "É **auxiliar** o estudante a reconhecer e desenvolver sua própria forma de expressão, ajudá-lo a desenvolver competências e habilidades que lhe permitam maior autonomia no uso da língua escrita e maior alcance em seus suas interações.", nota-se a vinculação à autonomia do aluno e a um conjunto de interações. Esse recorte pondera o saber ligado ao ensino interacionista da linguagem e caracteriza-se também pelo apoio ao aluno. Esse enunciado é um grande exemplo de resistência em relação ao discurso homogeneizante da escrita pelo qual as instâncias da educação brasileira têm realizado grandes esforços através da realização de provas de escrita, como a Redação do ENEM, de caráter nacional.

Conduzindo o aluno para que ele possa "desbravar a palavra, a frase e o texto, rompendo seus limites" (SE9), o professor estaria oportunizando ao educando "novos horizontes para o uso da palavra". Destaca-se nesse recorte um discurso também ligado à era da produção de texto, especialmente no tocante à evolução da Linguística Textual entre nós, pela qual o aluno é também responsável pelo seu próprio discurso.

Em SE11 e SE5, o ensino de escrita está relacionado a "expressar suas ideias, emoções, sentimentos, opiniões", um objetivo da escrita como agente transformador do ser humano. Se considero os documentos legais e demais orientadores, percebo que esse não é o viés requerido/pretendido como preponderante para ensinar escrita no Brasil. Essa prática de ensino voltada para a expressão de sentimentos e emoções pode ser considerada também um gesto de resistência do professor, principalmente quando analisada em conjunto com a informação de que as políticas públicas e demais instituições influem em sua prática. Uma ação em proveito desse tipo de escrita permite o desenvolvimento de um aluno-autor, permite a percepção de autoria. É um discurso que se volta também contra o saber-poder estabelecido para o papel do professor na disciplina escolar, que é o de promover o letramento para o uso da língua em sociedade.

O discurso que convém à manutenção de prática de ensino voltada à gramática tradicional ainda se apresenta entre professores de LP, como se vê na SE2, que usa a expressão "aplicação da gramática normativa" e também quando SE10 se refere aos "erros e acertos" que devem ser percebidos pelos alunos.

---

[40] Essa expressão é usada por Eni Orlandi em artigo, abaixo referendado, para explicar qual a função da escola em relação à formação da escrita do aluno. A autora discute que não cabe à escola formar escritores, mas os alunos devem ser formados para serem autores e se sentirem como tal.

Os enunciados põem em destaque principalmente dois discursos, ou duas posições, quanto ao ensino de escrita:

- 1) o discurso tradicional/higienista – cunhado a partir da relevância da Gramática Tradicional, bem claro na SE2, e de práticas que consideram a escrita enquanto composição/redação;
- 2) o discurso sociointeracionista – procura considerar a escrita como um processo em que haja um diálogo, rompendo com a atitude higienista e considerando a necessidade de uma prática de ensino de produção de texto com aspectos de correção ligados à Linguística Textual (coesão, coerência).

Vê-se também que os enunciados apresentam diferentes concepções de aprendizagem, concepções estas que são conhecidas através de teóricos da Psicologia e Pedagogia, a citar Vygotsky e Paulo Freire. Observa-se nessa seleção de sequências enunciativas que a relação entre professor-aluno no ensino de escrita está pautada pelo auxílio, pela oportunidade, pelo "fazer com que…". Então, o professor não se coloca como o detentor do saber ou do poder de ensinar, mas está sendo suporte e ajudante do aluno nesse processo de aprendizagem da escrita. Em que se pese como verdadeira essa relação positiva entre professor e aluno, este último representa um fator importante na prática de ensino do professor de LP.

Esperando entender melhor quais as relações de poder que se estabelecem no ensino de escrita sem caracterizar a sua força ou oportunidade, eu perguntei aos informantes "O que pode influenciar suas práticas de ensino?" (A pergunta poderia ter múltiplas respostas). Entre as possíveis respostas (a instituição em que trabalha, os programas e currículos já estabelecidos, os alunos, os pais dos alunos, as provas e os exames, como vestibulares, ENEM, ENADE, e outro), destacam-se "os alunos" e "as provas ou exames", (como se pode observar no gráfico 2 abaixo).

As por mim chamadas "influências" nas práticas de ensino vêm dos alunos e de outros aspectos como "a instituição em que trabalha", "programas e currículos já estabelecidos", ou seja, da própria escola e da disciplina escolar, além das provas e exames; são efeitos de poder sentidos pelos professores como linhas de força para sua atuação, assim como as políticas públicas.

GRÁFICO 2 - Influências nas práticas de ensino

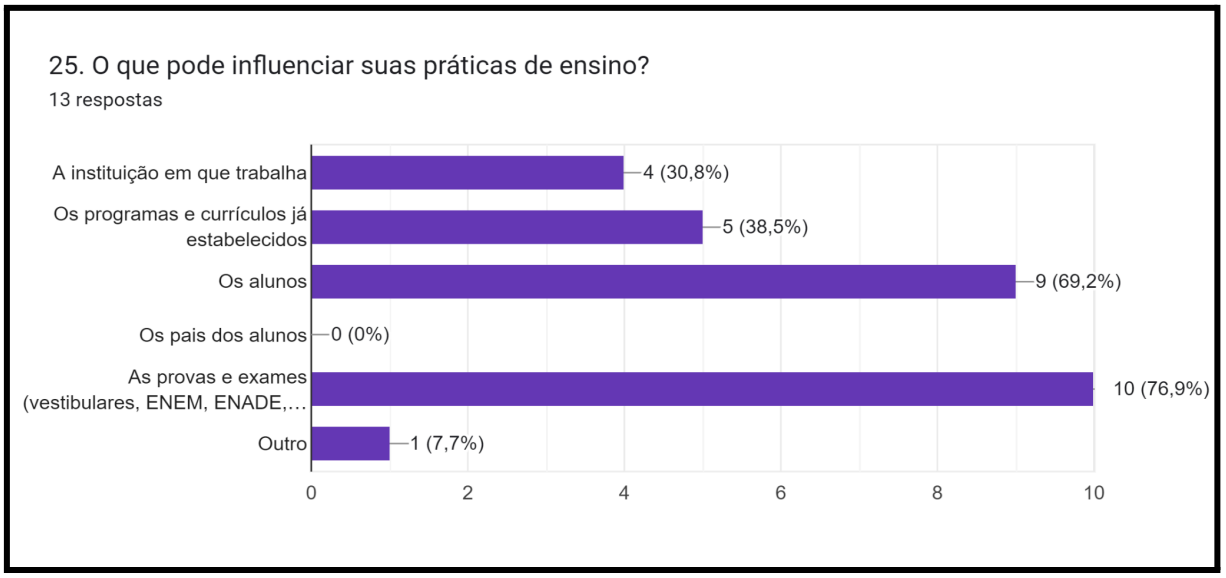


Gráfico produzido pelo *Google Forms* a partir do questionário "O professor e as práticas de escrita", elaborado pela autora.

Relação professor-políticas públicas e a redação do ENEM

Fator pertinente à disciplina dos corpos é o estabelecimento de políticas públicas. No ensino de escrita, as políticas linguísticas se apresentam com clareza desde a colonização brasileira, como destaquei anteriormente. O poder dessas políticas transparece na homogeneização do ensino e de suas práticas, inclusive nas avaliativas.

Severo (2013) observa que política envolve relações de poder e resistência; não é um campo da verdade, mas da opinião. Política linguística envolve o desenvolvimento de políticas públicas que visam usar a autoridade do estado para afetar vários aspectos do *status* e do uso da linguagem pelo povo (RONALD SCHMIDT, 2006). Assim, a Redação do ENEM é um grande exemplo de mecanismo de política linguística em todos os seus tipos. O professor de LP sente os efeitos dessa política que visa à homogeneização, processo pelo qual todos teriam o mesmo tipo de ensino, o que teria por consequência a igualdade das práticas docentes e também a equidade no desempenho dos alunos.

Em resposta à pergunta sobre a influência de políticas públicas em sua prática, todos os informantes sinalizaram positivo. Em relação à influência do vestibular e do ENEM em suas estratégias de ensino, a maioria deles considerou pertinente e as citaram em suas respostas, como se pode ver nas sequências enunciativas abaixo transcritas, a partir da pergunta "Se você sente/sentiu a influência do vestibular, do ENEM e/ou das políticas públicas em suas estratégias de ensino, cite como foi:"

SE1. Temos que trabalhar com o que temos e com os instrumentos que nos são ofertados

SE2. A escolha de conteúdos que deem base para séries posteriores e, por conseguinte, dirimir dificuldades com a língua e a linguagem

SE3. Sempre no início do ano verifico o projeto de vida dos estudantes e observo que passa por ENEM, VESTIBULAR E CONCURSOS. Dessa forma busco, ainda que minimamente, as necessidades deles - aliando a proposta da BNCC.

SE4. Especialmente na avaliação da aprendizagem e uma prática multidisciplinar.

SE5. Como atuava em escolas públicas as estratégias das quais me utilizei procuravam me conectar com essas avaliações e ou políticas públicas. No entanto, não me restringia a essa influência, procurava criar situações observando as solicitações dos alunos, de determinada turma.

SE6. Não

SE7. Algo já programado para atingir um resultado.

SE8. Não

SE9. A influência do Enem dá-se no trabalho com a produção textual nas 3ª séries, pois os estudantes ficam eufóricos e ansiosos para compreenderem o universo do texto dissertativo-argumentativo. Logo, busco trabalhar observando as competências avaliativas do certame. Mas é válido ressaltar que a estratégia de produção do estudante é livre, ou seja, não foco em um modelo padrão fechado.

SE10. Considere importante a necessidade dos Estudantes sem ingressar no ensino superior. Sendo assim o Enem é imprescindível para isso.

SE11. A influência do vestibular ou das políticas de ensino se deram em relação ao que poderiam contribuir para a formação do aluno do ser humano, no bom uso da língua na vida e na sociedade.

SE12. Vestibular, Enem e políticas públicas exercem influência nas estratégias de ensino à medida em que se tornam forças de cobrança ou geradoras de expectativas nos estudantes e terminam por orientar

as estratégias definidas. SE13. Sempre tento me aprimorar e acompanhar as mudanças inerentes ao Enem

Os professores, que trabalham (ou trabalharam) nos anos finais, sentem, de alguma forma, a influência (o efeito de poder) das provas e dos exames, especialmente o ENEM (exaustivamente citado tanto nas minhas perguntas quanto nas SE) em suas práticas, e somente três professores respondem negativamente à sua influência. Muitas vezes, fiz meu o enunciado transcrito em SE1 “Temos que trabalhar com o que temos e com os instrumentos que nos são ofertados”, mas hoje encontro uma resposta coerente em favor do aluno: “dirimir dificuldades com a língua e a linguagem”, (como em SE2), que, muitas vezes, não se realiza na prática.

As provas e os exames são um limite e um condicionante ao ensino de LP, especialmente no que se refere à escrita. Sente-se inclusive esse limite nos materiais didáticos que trazem o título “ENEM” como seção para discussão e resolução de questões, com seções inteiras destinadas a esse tema, onde descrevem questões que já foram apresentadas no exame, explicam como respondê-las e até como classificá-las em relação ao que deve ser apreendido pela leitura. Os livros didáticos projetam como escrever a famosa “redação do ENEM”, a exemplo do livro de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, intitulado **Linguagens em interação: Língua Portuguesa.** (CHINAGLIA; 2020).

No meu segundo ano ensinando no ensino médio técnico passei algumas aulas discutindo com alunos sobre o (des)necessário ensino da redação do ENEM naquele curso de segundo ano. Meus alunos se mostravam preocupados com a escrita desse tipo de texto e com sua cobrança ao final da Educação Básica , apresentaram-me várias metodologias a serem utilizadas. Foi um importante momento em minha prática docente porque passei a entender como as linhas de força atuam na educação, como as influências sob o professor são produzidas e apoiadas por tantas instituições como pessoas. Elas se tornam reais nas salas de aula (na relação com o aluno), nos corredores e nas reuniões de pais, como também quando somos forçados a ler e a utilizar políticas públicas como conteúdos de ensino.

Na SE12 “Vestibular, Enem e políticas públicas exercem influência nas estratégias de ensino à medida em que se tornam forças de cobrança ou geradoras de expectativas nos estudantes e terminam por orientar as estratégias definidas.”, cita-se explicitamente “vestibular, ENEM e políticas públicas” como influência nas estratégias de ensino. São

“forças de cobrança ou geradoras de expectativas nos estudantes” e por que não dizer dos professores? Há pouco tempo, assistindo ao programa televisivo Profissão Repórter[41], fiquei impressionada com a emoção e o entusiasmo de professores de cursinhos para o ENEM com a prova de redação do ano de 2023. Eles demonstraram a força desse exame em suas condutas profissionais como se esse fosse o único objeto de ensino de LP ou como se a função do professor de LP estivesse adstrita à realização com êxito de um exame pelo seu aluno, inclusive defendendo um exame mais justo.

As políticas linguísticas podem ser bem analisadas a partir de um dispositivo de controle, como a própria prova de redação do ENEM, um exame que se tornou um dispositivo de sanção normalizadora. Investigando técnicas para o bom adestramento (também em Vigiar e Punir), Foucault (1987) observa o exame como resultado do olhar hierárquico e da sanção normalizadora, asseverando que assim se apresenta o sucesso do poder disciplinar. O hospital, a prisão, como a escola, criam e conservam técnicas para sujeitar a todos, controlando-os de maneira a tornar todos visíveis. As técnicas de vigilância se organizam e se disseminam na sociedade de maneira que todos sofrem o olhar hierárquico. Na escola, ele é integrado à relação pedagógica.

> Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino; não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência. (FOUCAULT, 1987, p. 148)

A redação feita sob estrita vigilância é um exemplo dessa técnica de vigilância estatal que subjuga a todos, ao mesmo tempo que faz crer sua necessidade e sua positividade na busca por um resultado – ingresso num curso superior. A relação de sujeição de todos relacionados à prova do ENEM com ela mesma (inclusive o professor de LP) determina também uma consequência punitiva que se expressa por meio de micro penalidades quanto ao tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), quanto à atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), quanto ao corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), além de outros fatores, todos esses conhecidos que devem ser corrigidos pelo professor de LP.

Nessa organização disciplinar na qual a escola tem um papel preponderante, o dispositivo “Redação do ENEM” é um forte traço pela qual a sanção se estabelece. Nesse caso, “castigar é exercitar” (FOUCAULT, 1987, p. 150). Os alunos são expostos a vários temas para a escrita da redação na prova ENEM durante o Ensino Médio. São corrigidos pela

[41] Programa exibido em 14/11/2023, pode ser visto no *link* https://globoplay.globo.com/v/12113819/.

letra, pela margem, pela forma de escrever (quer seja mais prestigiada ou mais informal), pela coerência, pela relação com a temática dada, inclusive por um modelo (dissertativo-argumentativo-interventivo) determinado pelas próprias portarias do órgão que é responsável pela prova. Os alunos exercitam a escrita e o professor exercita a correção, com seus critérios específicos e já detalhados numa determinada cartilha do participante do ENEM[42], disponível no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

A redação do ENEM faz parte dos conteúdos na maioria das escolas e tem, em muitos currículos, uma disciplina específica, com horário e nota determinada, de modo a treinar e exercitar a escrita modelar necessária a conseguir uma boa pontuação na prova do ENEM Quando não há uma disciplina específica, esse "treino" deve ser realizado dentro da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais. "Quanto maior o número de redações desenvolvidas pelo aluno, melhor se sairá ele na prova", acredita-se. Os professores de Língua Portuguesa organizam aulas, orientam o modo de escrever e os limites do modelo estabelecido para a escrita do exame referido.

Todo um conjunto de hierarquia e organização dentro da escola foi criado desde que a prova do ENEM passou a ter a importância social que tem atualmente de possibilitar o ingresso num curso superior, a consecução de um financiamento estudantil, no caso de um curso superior em instituição privada e outros possíveis benefícios. Impressão de provas de anos anteriores, realização de simulados, realização de palestras específicas, contratação de professores com formação específica, tudo em prol do exercício (do castigo) de um padrão de escrita. Dessa forma, o aluno de Ensino Médio é exposto ao exercício da "Redação do ENEM", de um modelo ditado pela prova, modelo pelo qual os professores de Língua Portuguesa fixam limites e orientações bem específicas.

O professor se sujeita ao sistema educacional como à prisão, como também a sociedade se sujeita, porque a punição dos sistemas tem um duplo funcionamento: gratificação-sanção. "A qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal", consequentes boas e más notas na prova, bons e maus cidadãos, distribuindo os alunos e os professores segundo suas aptidões e seu comportamento, o sistema exerce "[...] sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, [...] para que todos se pareçam." (FOUCAULT, 1987, p. 151)

---

[42] Todo ano, desde o início do ENEM, o INEP, responsável pelo exame ENEM, lança uma cartilha para conhecimento dos candidatos em que expõe todos os critérios de avaliação da prova de redação do ENEM.

Assim, o normal se estabelece. A escrita de milhares de concorrentes no ENEM se assemelha (LEAL, 2016), como também o ensino desse conteúdo. Apresenta-se na escrita desse texto não somente um discurso parecido (muitas vezes repetido do já-dito pelo professor), mas, principalmente, uma forma única de escrever legitimada pelo poder estatal e pelo sistema educacional. "O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino" (FOUCAULT, 2013, p. 152). A redação do ENEM é um aspecto desse sistema coercitivo de educação que limita a escrita e o indivíduo, obrigando à homogeneidade; é imperativo da ordem e do bem-estar da sociedade que privilegia alguns pela gradação, permitindo desvios, determina níveis de conhecimento e *status*, apoiando uns na sua trajetória para o ensino superior e discriminando muitos alunos, como também discrimina professores que fazem ou não uso desse conteúdo e de uma dinâmica de ensino nesse sentido.

A especialização dos processos de hierarquia que vigia e a sanção que normaliza leva ao exame. Segundo Foucault,

> a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...]. O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. (FOUCAULT, 1987, p. 155)

Sem dúvida, o texto escrito cobrado no ENEM é o grande exemplo de uma relação de exame no Brasil, prova de uma escrita disciplinar que objetifica o indivíduo, torna-o descritível, analisável; fazendo de cada aluno um caso, faz também do coletivo de alunos um passivo de ações do poder estatal e de sua política homogeneizante da língua, e do professor também um agente fiscal e fiscalizado para essa ação em (des)favor do aluno.

Nesse diapasão, convém reforçar que a redação do ENEM funciona como mecanismo de política linguística, através de sua qualificação como exame, combinando técnicas de hierarquia e de sanção estatal, inclusive, entre professores de áreas distintas ao ensino de Língua Portuguesa.

Os enunciados dos professores informantes estão imbricados com suas práticas, expõem um saber-poder. Em prefácio à 4ª edição de **A verdade e as formas jurídicas**, Eduardo Jardim considera que:

> A expressão saber-poder foi cunhada pelo filósofo para sublinhar esta imbricação das práticas discursivas com os dispositivos de poder. [...] atualmente o poder é exercido de maneira polimorfa ou polivalente. É, ao mesmo tempo, econômico, político, judiciário e epistemológico. (FOUCAULT, 2013, p. 10)

Esse saber-poder se estabelece de maneira evidente e necessária ao poder disciplinar em todo o processo educacional, como também acontece no ensino de escrita. Não há poder sem resistência, afirmou Foucault (1995a). Não me cabe analisar todas as formas de poder e de resistência que agem sobre o professor de Língua Portuguesa. Meu olhar parte do meu papel enquanto professora e de meus colegas (pesquisados) quando exercemos o ensino de escrita entre 1980 e 2010. Nesse sentido, uma outra relação de poder que se estabelece com clareza é a relação do professor com a própria disciplina LP.

Relação professor x Língua Portuguesa

A relação de força entre o professor e a disciplina Língua Portuguesa pode ser percebida nas condições já determinadas sobre o quê, o como e quem ensina, e também em muitas das respostas ao questionário. Aproveito aqui para observá-la nas sequências didáticas apresentadas a partir da pergunta sobre a avaliação das produções escritas dos alunos, de forma a trazer mais clareza quanto às representações de escrita que se apresentam no discurso do professor e que orientam suas práticas. Todos os professores que participaram de nossa pesquisa consideraram a escrita como forma de avaliação.

Nesse ínterim, volto às minhas memórias de estudante para relatar o quanto fui infeliz nas minhas notas de redação, nos últimos anos da escola, até entrar num certo "cursinho de redação". Eu não entendia porque tirava notas baixas se eu escrevia tão bem como me diziam os colegas que liam meus textos. No "cursinho" aprendi a escrever na forma como exigia o vestibular de minha época e passei a ter notas melhores em minhas redações escolares.

Quando tive que dar notas às atividades de escrita de meus alunos, logo depois da escola, quando ainda era uma professora leiga, eu levava em conta o que o livro didático, com que era obrigada a trabalhar, tinha pedido, e ficava sempre preocupada em não "marcar" de forma negativa os cadernos e as provas com notas vermelhas. Eram alunos de 7ª série e seu livro didático trazia gêneros textuais modelares bem conhecidos como correspondências e contos. Mas, ao chegar ao ensino público de meu Estado, como professora efetiva, em 2012, licenciada em Letras e Mestra, tive mais dúvidas ainda na prática de ensino de escrita,

especialmente quanto ao quê corrigir nas atividades escritas de meus alunos, diante da grande dificuldade em escrever que apresentavam em todos os aspectos que pareciam pertinentes à idade e à série/ ao ano em que estavam (letra, forma, estrutura, conteúdo, tema, coesão, coerência), como também àqueles que são pertinentes a qualquer escrevente (como confiança). Contudo muitos textos apresentavam discussões pertinentes à realidade vivida pelo estudante e chegavam a me causar certa emoção. Eu ainda não conhecia a expressão "perspectiva higienista" de avaliação, mas era a que eu tinha utilizado quando era uma professora leiga e, também, nos anos de 2009-2012. Se eu fosse utilizá-la em todas as atividades que eu fiz com meus alunos no primeiro ano em que atuei como professora de LP numa escola pública de meu Estado, certamente eu ficaria muito mais frustrada com notas do que os meus alunos.

Há, como já observei, duas perspectivas de avaliação no ensino de escrita do Brasil:

1) Perspectiva tradicional ou higienista – segundo Passarelli (2012), essa perspectiva de avaliação é enfatizada nas concepções de escrita, como composição e redação; é relativa à uma tradição de ensino que tem ênfase nas regras gramaticais. Então, na correção de texto do aluno o professor procura "limpar" o que está errado do ponto de vista da ortografia, da acentuação, da colocação de sintaxe e de concordância. Muitas vezes isso é feito com o uso de caneta vermelha, o professor circula os "erros" dos alunos. Alguns professores fazem setas nesses círculos e comentam, outros nem isso. Já afirmei na seção 2 como me assustava ao receber meus escritos na minha 4ª série (Ensino Fundamental), por causa da quantidade de marcações. Não apenas minha história enquanto aluna pode confirmar isso, como também o relato de Guedes (2009) e Passarelli (2012). Em contramão, outros professores não fazem correção alguma nesse sentido e apenas fazem comentários sugestivos como "bom" e "muito bem".
2) Perspectiva processual – também Passarelli (2012) esclarece que, na busca por um entendimento de "produção textual", baseando seu ensino numa perspectiva interacionista, procura enfatizar uma avaliação processual da produção escrita de seu aluno, considerando inclusive que essa produção deve ser realizada pelo aluno em etapas, que podem ser pontuadas uma a uma, estabelecendo o entendimento para o próprio aluno de que a produção de seu texto é processual e deve obedecer a uma sequência de atos, entre os quais a

> autora observa aqueles pensados por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), que consideram a necessidade de uma produção inicial, discussão sobre o gênero pretendido, avaliação inicial, reescrita e produção final. Passarelli (2012) ainda esclarece a necessidade de "tábuas" ou baremas de correção para cada etapa da avaliação, sendo que os alunos devem conhecer os critérios de correção.

Muito embora desde os anos 1980, já houvesse discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interacionista, a tradição gramatical e a posição higienista na avaliação da escrita vão prevalecer entre os professores, inclusive nos dias de hoje. Preciso destacar que essa posição apresenta atualmente aspectos da Linguística Textual e não apenas as questões ortográficas, como na minha 4ª série (anos 80, séc. XX). Observem-se as sequências enunciativas abaixo, colhidas a partir da pergunta discursiva: "Quais seus aspectos de correção para a produção escrita de um aluno?"

SE1. Normas gramaticais, coesão, coerência e pertinência
SE2. Busco respeitar a gramática "natural" que o aluno traz na bagagem , orientando-o das situações em que necessita- se utilizar às **regras gramaticais** para uma produção textual dentro da norma padrão
SE3. **Coesão e coerência textual.**
SE4. Tanto **aspectos relativos à norma culta em LP** quanto à profundidade de informações e argumentos.
SE5. Lia todos os textos e anotava, em uma folha à parte o que observava que precisava melhorar. Anotava no quadro as observações correspondentes a todos os textos produzidos e, com os alunos, íamos buscando reescrevê-las.
SE6. **Ortografia, coerência** e capacidade de análise
SE7. Organização, **clareza e coerência.**
SE8. A **coerência** do conteúdo, isto é, a semântica
SE9.Busco valorizar a ideia que é colocada na produção, ou seja, o sentido. A partir desse ponto vou observando as conexões, a escrita

das palavras e o sentido. Mas os **aspectos gramaticais** ficam já na última etapa da produção.

SE10. Percepção do que precisa ser melhorado em relação à estrutura do gênero textual trabalhado, considerando também sua função sociocomunicativa.

SE11. **Que o texto seja coerente**, que a linguagem utilizada seja adequada a seu destinatário, e que saiba usar a língua em distintas situações de acordo as necessidades.

SE12. Busco verificar **a correção, a clareza** e a originalidade do texto do estudante.

SE13. Procuro me alinhar nas habilidades solicitadas para o Enem.

Nas sequências enunciativas acima transcritas, destaquei em negrito as expressões ligadas às categorias da Linguística Textual, como clareza, correção, coesão e coerência (SE1, 3, 6, 7, 8 e 12), como também aquelas ligadas à regras gramaticais e ao uso da norma culta (SE1, 2, 4 e 9) e aquela que se refere às "habilidades solicitadas para o ENEM" (SE13). Assim, percebe-se que o professor de LP ainda está ligado à perspectiva tradicional, apesar de ter um discurso "construtivista" quando se refere ao ensino de escrever.

Há muito se destacam contradições no ensino de LP (SILVA, 2003), como a ênfase numa prática de ensino de língua voltada para o conhecimento de regras gramaticais, inclusive com essa ênfase nas práticas de produção de textos escolares em que a avaliação é focada no bom uso dessas regras, sem nenhuma preocupação com a heterogeneidade dialetal brasileira. Muito embora a inclusão de dogmas da Linguística Textual tenha trazido aspectos como clareza, coesão e coerência, pertinentes ao sentido e à unidade textual, também esses aspectos são corrigidos como elementos objetivos, em que a presença é pontuada e a ausência significa perda de pontuação. A inclusão dos gêneros no conteúdo da disciplina LP não trouxe mudança significativa, porque, muitas vezes, eles são vistos apenas como um modelo a ser reproduzido pelo aluno e cobrados também como um produto, como as antigas redações. Além disso, percebe-se a ausência de elementos de avaliação ligados à Pragmática, a teorias enunciativas e à Análise do Discurso, como aqueles referentes às dimensões discursivas, incluindo os interlocutores, as relações que existem entre eles, as condições sócio-históricas de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto e a assunção da autoria.

Na SE13 “Procuro me alinhar nas habilidades solicitadas para o Enem.”, tem-se mais um exemplo de como o exame do ENEM funciona, determinando a prática de ensino de escrita, inclusive condicionando critérios de avaliação dos textos de alunos. Preciso dizer que eu também usei os critérios de avaliação do ENEM em minhas correções por algum tempo e entendia que isso era um avanço. Meu encontro com a perspectiva processual de ensino permite-me hoje entender que, mesmo que eu tenha critérios novos de avaliação, se eles não forem conhecidos preliminarmente pelo aluno e se não atuarem num processo de interação e de forma processual, continuarei avaliando a escrita do estudante como um produto – uma composição ou uma redação, trazendo mais um elemento de coerção tanto para o aluno quanto para mim como professora.

A relação com a disciplina Língua Portuguesa é uma relação pertinente ao conjunto hierárquico e disciplinar a que estou determinada por ser professora, por ter essa formação. Reflete também a fragmentação do ensino, que é um aspecto não apenas presente no Brasil, mas num conjunto grande de territórios, que atende também ao estabelecimento dessa sociedade de controle em que vivo, como já abordei acima.

Diante de uma quantidade tão grande de estudos linguísticos que alimentam uma perspectiva sociointeracionista com métodos pertinentes, não há grandes mudanças no cenário de ensino de escrita no Brasil porque o professor está coagido pela força da Disciplina e da disciplina. A Disciplina, como bem disserta Foucault, administrada sobre os corpos dóceis de boa parte dos professores, apresenta-se inclusive na disciplina Língua Portuguesa, que cerceia discursos e comportamentos por um sistema de controle ininterrupto.

Importante dizer que a disciplinarização dos corpos não tem somente um aspecto negativo, segundo Foucault (1987), ela produz um saber-poder. O poder pode suscitar tanto aceitação como resistência. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e ordenar possibilidades. Além disso, o poder só se exerce sobre sujeitos “livres”, esclarece Foucault (1995a), em artigo com o título **O sujeito e o poder**.

3.5 Resistência no ensino de escrita

Se Michel Foucault trouxe grandes argumentos em favor de relações de poder e

efeitos desse poder nos sujeitos, também trouxe ponderações sobre a resistência[43] nessas relações, especialmente quando trata do valor da revolução e quando se refere à liberdade, como uma condição de existência do poder, afirmando que "[...] os sujeitos têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer." (FOUCAULT, 1995a, p. 244).

A condição de ser livre pode apresentar aspectos de resistência dos sujeitos. A resistência pode agir nas mesmas condições que o poder. Foucault (1995a) demonstrou como o poder age, enfatizando que há estratégias de confronto e de luta que constituem uma fronteira às relações de poder. São de três tipos as formas de luta: contra a dominação (ética, social e religiosa); contra a exploração (separa os indivíduos do que produzem) e contra as formas de subjetivação (que liga o indivíduo a si mesmo).

Essa resistência se daria por uma revolução? Que importância tem a revolução? Foucault responde à segunda questão, analisando Kant, quando observa que não é a revolução, nem mesmo o tamanho dela, mas sim o "[...] espetáculo, é a maneira como é recebida em toda a sua volta por espectadores que não participam dela mas a veem, que assistem a ela e que, bem ou mal, se deixam arrastar por ela." (FOUCAULT, 2010b, p. 19). Assim, o entusiasmo pela revolução pode determinar uma fronteira às relações de poder estabelecidas.

Poderia pensar nesse entusiasmo entre professores de LP nos dias atuais? Eu perguntei aos professores, informantes do *corpus* que é analisado nessa tese: "Caso você tenha nível superior, sua colação de grau se deu em que ano?" Apenas um professor se formou no ano de 1970 e apenas um se formou no ano de 1986, os demais se formaram entre os anos de 1992 e 2006. Também perguntei aos informantes: "Desde que período você trabalha com o ensino de Língua Portuguesa?". As respostas compõem o gráfico 3, que destaca: 61,5% deles trabalham desde os anos 2000 com essa disciplina; 7,7%, desde o ano de 2009; 23,1%, desde 1990; e 7,7%, desde 1970. Considerando esses dados, grande parte dos informantes deve ter tido contato com as perspectivas mais recentes de conceito de texto, de escrita e de ensino de LP ainda na sua formação inicial.

GRÁFICO 3 - Período que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa

[43] Durante as análises, utilizo a expressão "resistência" de maneira geral, como um sinônimo de mudança ou de um aspecto de transformação. Nessa seção, a palavra "resistência" é utilizada em razão da categorização expressa por Michel Foucault para especificar algo contrário ao poder.

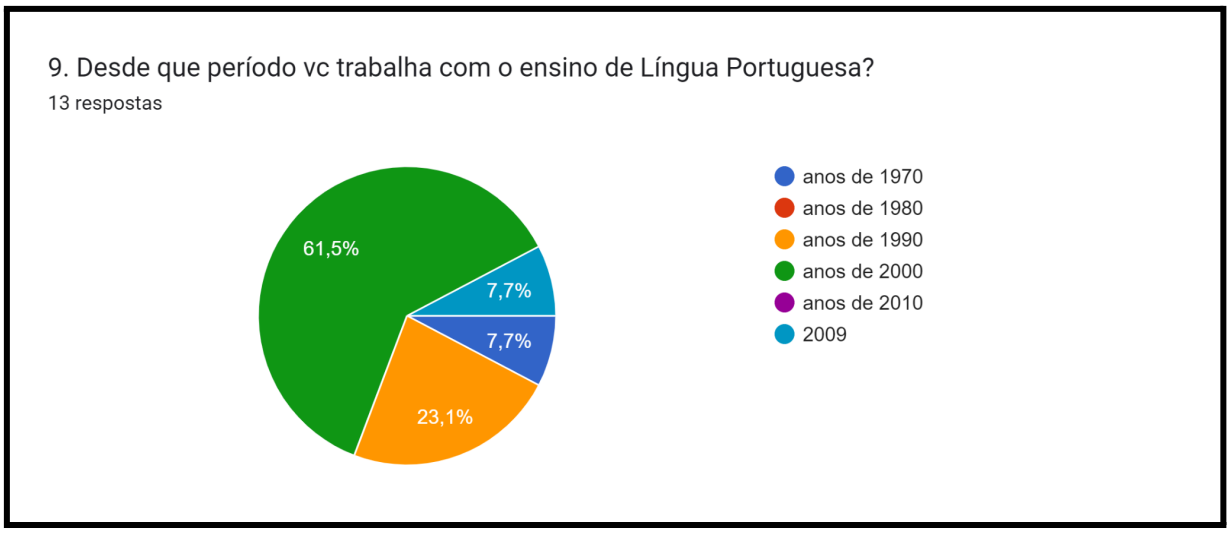


Gráfico produzido pelo *Google Forms* a partir do questionário "O professor e as práticas de escrita", elaborado pela autora.

Muito embora a Linguística tenha trazido para o Brasil importantes aspectos sobre língua e linguagem, como a perspectiva sociointeracionista, nas últimas décadas do século XX – que poderiam ter promovido uma grande mudança (ou uma revolução) no ensino de LP, inclusive no ensino de escrita em nossas terras – o "entusiasmo" pela revolução" não foi sentido de maneira geral, a citar como exemplo as sequências enunciativas transcritas acima sobre os critérios de avaliação da produção textual dos alunos, que reafirmam uma prática com ênfase gramática tradicional. Continuo esperando pelo espetáculo ou pelo entusiasmo pela revolução (linguística) para ver alterações importantes na prática docente que repercutam pelo vasto território do país.

Ainda assim, permito-me observar pequenos confrontos que se dão no campo da *ascese*, da produção de conhecimento, na prática de si que estudiosos da linguagem continuam fazendo. Cito alguns como João Wanderley Geraldi e Julio Roberto Groppa Aquino, além de outros de que já comentei nessa tese, que fortalecem as colunas da resistência com seu fazer científico.

Mais uma vez volto a Geraldi (2003; 2006) que, a meu ver, descortinou a história do ensino de língua, numa atitude de resistência em relação ao dispositivo escolar. O autor em **O texto em sala de aula,** livro por ele mesmo organizado, discute a necessária reconsideração de "o quê" vamos ensinar. Segundo o pesquisador, "[...]uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino. (GERALDI, 2006, p. 45). O próprio Geraldi (2006), ante considerações próximas à Passarelli (2012), afirma que o professor de LP deve ensinar o que o aluno não sabe, processo

que pode ser implementado caso sejam feitas atividades de escrita diagnóstica (de produção inicial) e entenda-se o texto do aluno como processo. Diante dessa pauta, a liberdade do professor de LP está inicialmente em questionar tanto o seu fazer pedagógico, como a relação dessa prática com as suas funções teleológicas. Nesse sentido, perguntei aos professores alvo de minha pesquisa: "Na sua atuação como professor de Língua Portuguesa, qual (quais) atividade(s) foi (foram) mais propícia(s) para o ensino de escrita?", ao que responderam:

SE1. **Leitura** e visão de mundo do aluno.
SE2. **Leitura** e interpretação de textos
SE3. Atividade de **leitura** seguida de sinopse.
SE4. Reescrita de textos revisados.
SE5. A utilização da **leitura**, a compreensão do que foi lido e em seguida, a escrita ou uso da oralidade. A gramática era vista como contribuição para a compreensão e escrita dos textos.
SE6. **Leitura**
SE7. Atividades de análise e aperfeiçoamento textual
SE8. Redacção
SE9. Uma das atividades que mais uso para o ensino de escrita é análise diferentes textos do mesmo gênero textual para que os/as educandos(as) possam perceber diferenças entre eles. Além disso, gosto de solicitar que o estudante pesquise e analise algum texto sem ser uma indicação. Costumo trabalhar com temáticas do contexto deles(as). Assim, a produção ela fica mais espontânea.
SE10. Acredito que o projeto de ensino sobre redação do Enem tem ajudado aos estudantes de alguma forma.
SE11. O trabalho com textos de diversas naturezas é fundamental para o ensino da escrita, trabalho que parte da **leitura**, interpretação e produção textual. Posteriormente, faz-se necessário a revisão e reescrita, levando-se em conta não apenas as questões de ordem gramatical, mas aspectos da textualidade, do gênero a que pertence o texto e de autoria.

SE12. Sequências didáticas com gêneros textuais se mostraram bastante efetivas. Apliquei as sequências propostas pela Olimpíada de Língua Portuguesa, por exemplo, em todas as edições e obtive resultados de evolução na produção escrita dos estudantes.

SE13. Estimular o hábito da **leitura**.

A relação entre leitura e escrita no ensino de língua no Brasil é apresentada desde o tempo em que o país ainda era colônia de Portugal e que o idioma ensinado ainda era latim, quando se acreditava que aprender uma língua dependia da cópia de textos clássicos. Quando se fala em alfabetização, em ensino da técnica de escrever, é forte a relação entre leitura e escrita até os dias de hoje. Inclusive quando se diz que alguém está alfabetizado se prevê que saiba "ler e escrever". No entanto, são dois mecanismos bem diferentes para se aprender, ainda que se use o mesmo código (o alfabeto). Pode-se ainda entender como estritamente necessária essa relação que está para o enunciado "quanto mais se lê, mais se escreve" ou "escrever bem depende de pensar bem" e pensar bem está relacionado a ler os clássicos, os grandes autores, tradição ideológica francesa do século XVIII, herdada por Portugal e estendida às terras do Brasil, observa Silva (2003) quando analisa as contradições no ensino de LP.

Considerando que há diversos entendimentos para a escrita e que seu ensino depende de vários agentes (mesmo dentro da escola), nem sempre essa relação com a leitura se estabelece, até porque a escrita condicionada a alguns gêneros ensinados na escola, como cartas e correspondências, e a tipos textuais como descrições, receitas, resenhas ou relatórios não prescinde da leitura dos clássicos, às vezes nem dos mais modestos, apenas de dados que completem esses textos modelares. Até mesmo as redações para o vestibular e para o ENEM podem ser "ensinadas" sem se aproximar de grandes leituras, como se tem visto nos cursinhos. Não quero desprestigiar a leitura como um aliado no ensino da escrita, mas a maneira como a escola brasileira tem usado a leitura e a maneira como a escrita tem sido explorada na escola não condizem com a importância dessas atividades.

"- Para se ter o quê escrever é que se lê", disse-me um colega de outra área num desses momentos dispersos de sala de professores, em que estou sempre de ouvidos abertos às críticas sobre o falar, o expressar e a escrita de meus alunos. Na verdade, já há muito se sabe que "ter o quê escrever" depende de um conhecimento maior do que uma leitura pode conceber, depende mais de conhecimento interiorizado em cada um e isso pode se dar pela "leitura de mundo", expressão bem esclarecida por Paulo Freire (1989). Não é excepcional

encontrar poetas, contistas, cronistas que pouco estudaram, que “disseram muito” através de sua escrita e foram até notabilizados por virem de uma condição não-escolarizada e não terem tido muita leitura, como Patativa do Assaré e Carolina de Jesus. Geraldi (2003) esclarece como se usa a leitura em proveito da produção escrita dentro da escola, afirmando que:

> [...] o conjunto de textos que se oferecem à leitura de aprendizes da língua escrita não só funcionam como modelos implícitos de discursos a serem proferidos no que tange aos conteúdos "válidos” que se dão como tais, mas também enquanto "modelos” a seguir enquanto forma de configurar textos. A prática escolar é, aqui, profundamente destruidora dos próprios textos que se lêem. (GERALDI, 2003, p. 180)

O que justifica o uso da leitura como tática mais usada para o ensino da escrita é a tradição. A ruptura com a tradição normativo-pedagógica é discutida há muito tempo, entretanto, ela também está relacionada à manutenção do poder, porque por ela se mantém uma variante de prestígio (já que o texto lido em sala de aula, em geral, é o que aparece no livro didático), que atende à determinada classe social, pela qual se define quem sabe e quem não sabe escrever, quem tem o poder de conhecer e de continuar estudando ou mesmo ingressando num curso superior.

Os professores continuam utilizando principalmente da estratégia da leitura para o ensino de escrita na escola, o que se nota na grande maioria das sequências didáticas apresentadas. Em SE1, 2, 3, 5, 6, 11 e 13 se observa a expressão “leitura” como estratégia mais propícia para o ensino de escrita por parte do professor de LP. Apenas nas SE4 e SE11 nota-se a expressão “reescrita”. SE9 usa a expressão “análise de textos do mesmo gênero”, que também pode ser entendida como leitura, mas o termo “análise” permite ainda o entendimento de que nessa oportunidade se discute sobre a produção do texto lido. SE12 retrata a presença do exame como elemento de disciplina no ensino, refere-se à implementação de atividades ligadas à Olimpíada de Língua Portuguesa, um concurso nacional pelo qual se propunha atividades relativas a um gênero textual específico em cada uma das edições, pelo qual era enviado a todos os professores, que inscreviam seus alunos, um caderno com informações sobre o gênero a ser desenvolvido pelos alunos participantes. Na SE5, é reiterada a função da gramática “como contribuição para a compreensão e escrita dos textos”.

Em grande parte dessas sequências enunciativas, percebe-se a força da tradição do ensino na disciplina Língua Portuguesa, e a força da Disciplina de que tanto Foucault tratou em seus textos. Silva observa que:

> Essa tradição francesa herdada por Portugal e por via transferida ao Brasil, só teve seus alicerces abalados pelas novas orientações linguísticas do século XX, que alcançaram o mundo universitário na metade do século, mas efetivamente se espreitam nas últimas décadas. [...] A escola brasileira, ainda que pseudodemocratizada, no que diz respeito à língua materna, persegue, no geral, a tradição normativo-prescritiva." (SILVA, 2003, p. 17 e 33)

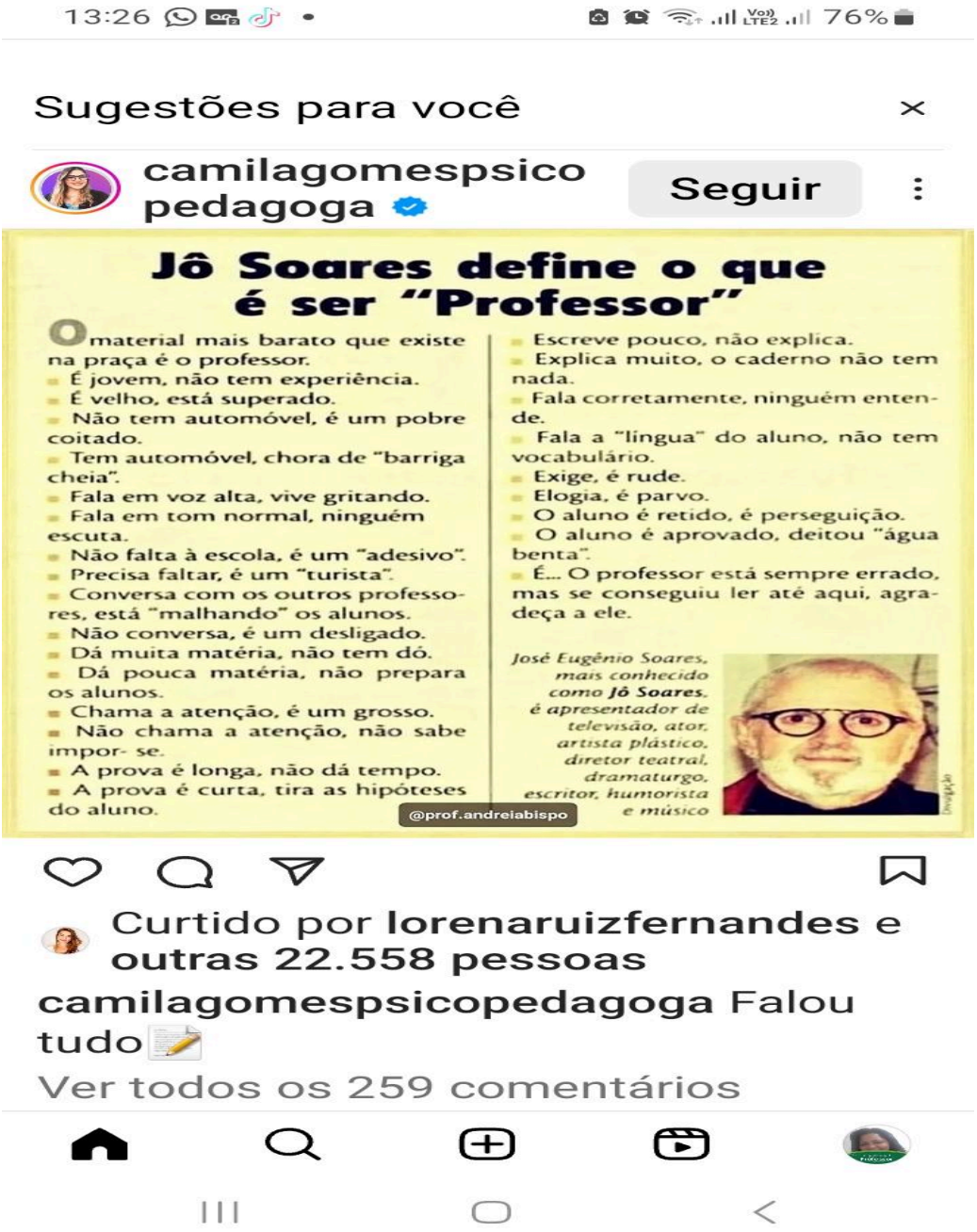
Pelo apoio ao ensino de escrita dessa maneira, fortalece-se o ideal linguístico de fidelidade à norma. Na escrita se permite a vigilância e policiamento para a preservação da língua "nacional". Se há alguma resistência à tradição entre os pesquisados, considere-se a SE11 que observa "...faz-se necessário a revisão e reescrita, levando-se em conta não apenas as questões de ordem gramatical, mas aspectos da textualidade, do gênero a que pertence o texto e de autoria.", trazendo um discurso contrário à tradição e diferente das práticas de ensino citadas pelos colegas.

Por esse depoimento e também por conhecer alguns relatos satisfatórios de professores quanto ao ensino de escrita; por conhecer agora aspectos históricos, teóricos e relacionais sobre essa prática docente, posso entender que há resistências no ensino de escrita, e elas se dão principalmente no "horizonte ético-político", como descreve Julio Roberto Groppa Aquino, em entrevista a Junges; Machado (2015), explicando que o grande efeito das ideias foucaultianas na educação é:

> [...] a materialização de um horizonte ético-político que, longe de qualquer ensejo prescritivo, se perfaz por meio do usufruto de um tipo de liberdade de pensar/agir não contingenciado pela miséria travestida em grandiloquência do mundo atual e, sobretudo, pelo enfadonho universo das ideias educacionais. [...] Trata-se de indícios de uma rápida e indelével transformação de uma forma escolar que, no caso brasileiro, tão logo se pretendeu democrática, aliou-se aos ditames daquilo que alguns autores têm chamado capitalismo cognitivo. (JUNGES; MACHADO, 2015, p. 1)

Assim, como o autor referido, vejo indícios de uma transformação no ensino de escrita que se pode dar por uma prática de si, de que trago maiores detalhes na próxima seção.

4 PROCESSOS SUBJETIVADORES DO PROFESSOR NO ENSINO DE ESCRITA



"Vi no instagram!" É um enunciado recorrente entre alunos e colegas professores. É também um enunciado que repito muito atualmente. Reconheço que as redes sociais, a mídia,

representam uma força importante nas relações sociais no século em que vivo (séc. XXI), fazem parte das horas de lazer "permitidas" a muitos. E, sim, é verdade! Eu vi essa postagem em uma das redes sociais mais utilizadas no Brasil de hoje, o Instagram.

Essa imagem transcreve mais um texto do conhecido Jô Soares. Nesse caso, define o "ser professor". Eu poderia simplesmente ter transcrito o texto, mas numa análise discursiva importa evidenciar o *locus* e o momento em que o discurso (ou sua materialidade) se apresenta, por isso trago aqui exatamente como a observei no dia 18/12/2023, diante dos meus olhos, uma definição do professor, curtida por mais de 22.558 pessoas, apresentada por Camila Gomes, psicopedagoga. Uma representação inserida a partir de um texto antigo, que ganha outro alcance (e interpretação) depois de seu compartilhamento por uma psicopedagoga, no século XXI, no ambiente virtual, e alcança milhares de pessoas, sem considerar outros compartilhamentos consequentes e aqueles que não curtiram a postagem.

O texto explora situações reais acontecidas com professores, conhecidas pela maioria da população, que certamente passou pelas salas de aula e teve contato com os mesmos. Pode ser visto como tragicômico porque ressalta as dificuldades rotineiras, ao mesmo tempo que leva isso à graça, embora ainda permita que se discuta sobre o sujeito que pratica o fazer pedagógico. Talvez por isso tenha sido colocado nas redes por uma psicopedagoga, para causar certa reflexão. Como um cronista excelente, o autor ressalta as dicotomias contrastantes da tarefa docente e leva o leitor a refletir sobre a mesma.

Colocado na rede social, esse texto tanto pode passar despercebido como pode ser compartilhado por centenas de pessoas, e aquele que o endereça de maneira pública, nesse suporte virtual, pode ser "seguido", ou não, também por centenas e milhares de pessoas. Assim, surgem os criadores de conteúdo e os *influencers*. No caso, somente nessa postagem, que não exclui outras com o mesmo conteúdo, mais de vinte e duas mil pessoas "curtiram", o que demonstra ao menos o interesse que esse tipo de conteúdo tem. No meu *feed* – expressão de algumas redes sociais para designar o que aparece imediatamente quando abro um aplicativo como *Instagram* e *Facebook* – aparecem diariamente textos e outras materialidades discursivas (vídeos, quadrinhos, imagens, poemas) ligados à imagem do professor. Técnicos da área explicam que isso acontece devido à inteligência artificial, algoritmos conseguem perceber o que interessa ao consumidor das telas (*smartphones*, computadores, televisores) de tal maneira que acreditamos que é uma "coincidência" aquela situação de encontrarmos algo nas redes sociais e na internet que nos representa, para que passemos mais tempo conectados e tenhamos uma sensação "satisfatória" ao usar esses aplicativos.

Assim, não é sem razão que se apresentam em nossa sociedade essa e muitas outras representações do ser professor, elas interessam a muitas pessoas e também elas se conformam dentro de uma sociedade de controle, que dita inclusive o governo dos nossos corpos – o "biopoder[44]" de que trata Foucault (2019a) em **História da sexualidade: a vontade de saber**. Muitas vezes, elas aparecem em piadas, em programas televisivos, em canais do *Youtube*, de forma humorística. Elas aparecem também nas formações continuadas, nas reuniões pedagógicas, nas salas dos professores e nas salas (e até nas cozinhas) dos indivíduos em qualquer sociedade.

No Brasil, discursos sobre professor envolvem principalmente a questão salarial e a falta de notoriedade dada à função de professor, envolvem também a desqualificação e até a expropriação de um discurso contrário ao capitalismo, pelo qual os professores, principalmente os públicos, seriam "todos comunistas". Inclusive a bem sucedida revista Veja, em 2008 (edição 2074, ano 1, nº 33), apresentou grande reportagem traçando um perfil do professor brasileiro, a partir de pesquisa, a quem culpou pelo fracasso no ensino, inclusive de escrita.

A imagem da capa da revista referida ressalta ainda hoje discussão sobre o *êthos* do professor, mas, especialmente, destaca a compreensão de uma dinâmica social, de parte da população, que representa o professor como culpado pelo "fracasso escolar". Nesse sentido, é

[44] O biopoder pode ser entendido como um conjunto de tecnologias de poder que servem para regular e gerir a multiplicidade de práticas que se fazem vitais aos homens.

importante observar o subtítulo da manchete de capa na imagem “Os erros não são só dele… mais de 90% dos professores e dos pais aprovam as escolas.” (grifo meu). No interior da revista, durante a reportagem principal, a culpa recai sobre o professor, inclusive, por levar ao aluno informações “impróprias”, baseadas numa falsa discussão contra o capitalismo, generalizando o corpo de docentes, quando cita que essa perspectiva acontece em aulas de Geografia e História em todo o país.

Retornando ao texto de Jô Soares referido acima, causou-me muito estranhamento sua leitura já na expressão inicial – “o material mais barato que existe” – e até certo questionamento, que me levou a completar a leitura. O estranhamento foi determinado porque há todo um investimento para ser professor. Como afirmei, na introdução dessa tese, para me considerar professora passei por um curso de formação inicial, e, para continuar nessa profissão, foi necessária minha participação em cursos de formação continuada, uns rápidos, outros intensos e até desgastantes, mas sempre pertinentes e importantes à minha prática.

Não é barato ser professor! Para ser professor, ainda que se tenha feito um curso de licenciatura numa instituição pública (que não é o caso de todos), é necessário um investimento pessoal de estudo, de tempo, de controle, de disciplina. Conforme apresentado na seção 3, o professor faz parte de uma imbricação de saber-poder, e é domesticado pela disciplina, pela escola, no jogo de relações de poder que envolvem todo o poder disciplinar do Estado.

No texto postado no *Instagram*, apresentado pelos algoritmos no meu *smartphone*, percebo ainda incursões quanto ao professor de língua, como nas frases: “Fala corretamente, ninguém entende”; “Fala a ‘língua’ do aluno, não tem vocabulário”; e “É… o professor está sempre errado, mas se conseguir ler até aqui, agradeça a ele.” Para mim, e outros comentadores do *post*, não são apenas enunciados, são quase um desabafo do que ouvimos e sentimos no dia a dia do ensino de língua e linguagem. Como eu, muitos professores buscam um espaço para falar de si, para se entender e, muitas vezes, para justificar as identificações que o seu entorno lhe quer imputar e, assim, fazem através das redes sociais.

Nas seções anteriores, enfatizei aspectos históricos (e teóricos) além de aspectos relacionais do ensino de escrita. Nesta seção, urge destacar alguns processos subjetivadores que envolvem o professor que ensina escrita, além dos fatídicos (aqueles que se referem a qualquer professor), numa busca por formação e autocuidado. Abaixo apresento algumas formas de conduta do professor em sua prática, em direção a um ensino ético e aproveito algumas respostas (sequências enunciativas) de professores ao questionário intitulado O

professor e as práticas de escrita[45] para consolidar uma imagem do ser professor que ensina escrita a partir dos processos subjetivadores que passo a discutir.

4.1 Processos subjetivadores

Preciso esclarecer de antemão que não convém nesse espaço entender a identidade do professor, se em algum momento esse termo surge é apenas trazido pela referência que passo a discutir. Até porque não é propósito desse trabalho fugir às categorizações foucaultianas.

Foucault não procurou discutir especificamente sobre identidade e nem sobre subjetividade, no entanto ele desenvolveu em seus últimos escritos e ditos toda uma reflexão teórica a respeito dos processos subjetivadores, pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos. São processos que promovem modos de existência e estilos de vida muito próprios. Assim, Deleuze (1992) esclarece:

> Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos "subjetivação", no sentido de processo, e "Si", no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma "dobra" da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte, não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. (DELEUZE, 1992, p. 116)

Leitores dele (e o próprio filósofo) vão explicitar que Michel Foucault sempre tratou do sujeito, de como a história e as relações de poder fazem o sujeito, contudo, o tema do sujeito será tratado com maior ênfase quando o mesmo autor analisa as condições para que o sujeito se relacione consigo mesmo, tratando do "cuidado de si", como um instrumento ético para a condução do indivíduo no meio social. Gregolin ressalta que:

> […] subjetividade, para Foucault, não significa que o sujeito seja pensado como categoria ontologicamente invariável; ao contrário, ele a entende de maneira complexa, como processos de subjetivação modificáveis e plurais. Assim, uma análise de discursos com Michel Foucault convida à construção de objetos discursivos numa tríplice tensão entre a sistematicidade da linguagem, a descontinuidade da história e instabilidade da produção de subjetividades. (GREGOLIN, 2015, p.7)

[45] Explicitada na seção 1 quando retrato o percurso teórico-metodológico.

Quando Foucault se refere ao sujeito não é o sujeito psicológico. O termo subjetividade também não deve ser entendido como “estado da alma". O autor analisou formas de experiência de si mesmo “[...] ou seja, o modo – as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social – pelo qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.” (FISCHER, 1999, p. 42)

Os processos que conduzem o indivíduo a ser sujeito podem ser de assujeitamento (composições de força conjugadas nos dispositivos de poder-saber) ou de resistência – processos subjetivadores (linhas de força que os indivíduos fazem dobrar sobre si mesmos). Os primeiros são exercidos por outros indivíduos no intuito de promover a disciplina e o governo dos indivíduos. Os segundos são exercidos pelo próprio sujeito para que ele mesmo se torne sujeito, o que expõe sua resistência ao governo dos outros por um governo de si mesmo. Todos os processos têm impacto na produção da verdade (e de conhecimento), o desafio é aprender a utilizar esses processos em favor de si mesmo.

.

4.2 Ética e cuidado de si

Para que os sujeitos se constituam como agentes morais é que existe a ética. Ela é exercida ou é conquistada através de processos de subjetivação também chamados de técnicas de cuidado de si, “[...] formas e modalidades da relação consigo mesmo, por meio das quais o indivíduo se constituía e se reconhecia como sujeito.” (FOUCAULT, 2004b, p. 195).

Gomes *et al.* (2018) observa as compreensões foucaultianas sobre ética, aduzindo:

> Em meio a essas colocações sobre o que entende por “moral”, Foucault elabora quatro aspectos que vêm a constituir à sua compreensão sobre o termo “ética”: 1) “determinação da substância ética”, que aponta a maneira pela qual o indivíduo devia constituir-se como matéria principal de sua conduta moral; 2) “modo de sujeição” pelo qual o indivíduo estabelecia sua relação com essa regra, reconhecendo-se na obrigação de pô-la em prática; 3) as formas de “elaboração do trabalho ético” que efetuava sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a uma regra dada, mas para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta; 4) “teleologia” do sujeito moral, que era a forma de subjetividade almejada, haja vista que uma ação não era moral em si mesma e na sua singularidade, mas na sua inserção e no lugar que ocupava no conjunto de uma conduta. (GOMES *et al.*, 2018, p. 193).

Assim, a ética aponta para uma forma de exercício ou de prática, destinada à preparação do indivíduo para a vida. Entre os antigos gregos e também na cultura helênica, os

indivíduos eram preparados para a guerra e para a política, e, para atuar como cidadãos capazes; eles aprendiam com mestres sobre si mesmos para exercer essas funções. Desenvolviam-se técnicas de cuidado de si – atividades voltadas para o aprendizado de si mesmo, aprendizado que refletia sobre o governo de si e sobre o governo dos outros. Nunca foi uma atividade solitária:

> [...] é preciso chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência. O cuidado de si não é tampouco uma atividade solitária, pois supõe sempre o acompanhamento de um mais velho e ele se distribui segundo atividades eminentemente sociais: conversações, troca de cartas, ensinamento e aprendizagem em escolas, formações individuais, etc. (AQUINO, 2011, p. 132)

Cuidar de si mesmo era necessário, pois era uma forma de se atingir a verdade. Três princípios se destacavam nessa prática: 1) entender que é preciso atingir a verdade a partir de práticas, pois a verdade (o conhecimento) não é dada ao sujeito sem um trabalho; 2) exigir de si mesmo transformar-se em outro para ter acesso à verdade; 3) saber que a verdade tem um preço que põe em jogo o próprio sujeito. Tal seja, não há verdade sem conversão a si mesmo ou sem transformação do sujeito, sendo que isso só pode ser atingido pelo *eros* (amor) ou pela *ascese* (um trabalho de si para consigo). (GOMES *et al.*, 2018)

O modelo helenístico de conhecimento de si era implementado inclusive na esfera sexual. Foucault (2019c) aproveita os prazeres sexuais entre os gregos para demonstrar como cidadãos gregos desenvolviam técnicas de autocuidado, no que se destaca a característica social desse tipo de aprendizagem – sua realização era feita com o mestre ou em grupos. Os gregos aprendizes e seus mestres desenvolviam suas atividades em espaços comuns: a *ascese* e a moral eram desenvolvidas num conjunto de membros.

O cuidado de si implicava uma escolha de modo de vida, uma separação entre aqueles que escolheram esse modo de vida e outros. Existiu entre gregos e romanos em grupos que eram perfeitamente distintos entre si. “O cuidado de si era ligado a práticas ou organizações de confraria, de fraternidade, de escola, de seita.” (FOUCAULT, 2018, p.102). E isso não quer dizer que só era encontrado em meios aristocráticos. Nas classes menos favorecidas, as práticas de si estavam ligadas a grupos religiosos, com procedimentos ritualizados. Já no outro polo, encontravam-se práticas de si mais sofisticadas, ligadas a escolhas pessoais e ao ócio, como a investigação teórica. Esse princípio se define pelo autocuidado e pelo “ocupar-se de si mesmo” que não significa uma atitude egoísta e nem é poder de alguns,

> […] todos os indivíduos, em geral, são "capazes": capazes de ter a prática de si próprios, capazes de exercer essa prática. Não há desqualificação a priori de determinado indivíduo por motivo de nascimento ou de status. Por outro lado, porém, se todos, em princípio, são capazes de aceder à prática de si, também é fato que, no geral, poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo. Falta de coragem, falta de força, falta de resistência – incapazes de aperceber-se da importância dessa tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria. O princípio de ocupar-se consigo (obrigação de *epimelésthai heautoû*) poderá ser repetido em toda parte e para todos. A escuta, a inteligência, a efetivação dessa prática, de todo modo, será fraca. E é justamente porque a escuta é fraca e porque, seja como for, poucos saberão escutá-lo, que o princípio deve ser repetido por toda parte. (FOUCAULT, 2018, p. 107)

"Ocupar-se de si" era uma tarefa defendida entre muitos filósofos gregos como Sócrates, Platão, Sêneca, Demetrius e Epicuro, e ela foi desenvolvida durante séculos. Segundo o próprio Foucault, as práticas de cuidado de si eram bem aparentes até o século V d.C. Ao adentrar ao cristianismo, o princípio de autocuidado tomou principalmente a forma de confissão, técnica que penaliza o sujeito pelos pecados informados ao tempo que informa a "verdade" pretendida. Do rito litúrgico ao rito jurídico, a confissão passa a ser instrumento de verdade, de autenticidade criminosa e de culpa, ao que se assemelha o testemunho de um réu perante um juiz. (FOUCAULT, 2013)

Pelo saber adquirido nessa tarefa de se cuidar são adquiridos "[...] conhecimentos tais que uma vez que se os tem, uma vez que se os possui, uma vez adquiridos, o modo de ser do sujeito se acha transformado, pois que é graças a isso que nos tornamos melhores, diz Demetrius"(FOUCAULT, 2018, p. 211). São conhecimentos úteis porque transformam o modo de ser do sujeito, sua maneira de agir e seu *êthos*, também podem ser referidos como aqueles que têm caráter etopoético. São conhecimentos que preparam o sujeito e a alma. Segundo Epicuro, somente pelo cuidado de si "[...] o sujeito e a alma estarão armados como convém, de maneira necessária e suficiente, para todas as circunstâncias da vida com que viermos a deparar", por ele, os indivíduos só serão dependentes de si mesmos e poderão se orgulhar de seus próprios bens. (FOUCAULT, 2018, 214).

Para Foucault (2011, p. 155), as técnicas de si são:

> [...] técnicas que permitem aos indivíduos realizarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, sobre seus próprios pensamentos, suas próprias condutas, e isso de maneira a transformarem a si mesmos, de modificarem a si mesmos e a atingirem um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante.

Explicitando sobre as práticas de cuidado de si, Foucault fica famoso por escrever uma "História da Sexualidade", em três livros, e descrever a abstinência como parte de um

autocuidado. Anos depois, no livro intitulado **A hermenêutica do sujeito,** o próprio filósofo apresenta sua leitura dos principais textos gregos em que se destacam as técnicas de si e, entre elas, a meditação, a escrita e a *parresia* (coragem de verdade).

A meditação é o exercício de pensamento sobre a verdade; realiza-se pegando um ou dois livros, tentando aprofundá-los e, "[...] nesses livros, reter alguns aforismos" para tornarem a ser assunto de discussão. (FOUCAULT, 2018, p. 233).

A escrita pensada como técnica de cuidado de si também pode ser chamada de "escrita de si". Era realizada através de anotações (cadernos de notas) e cartas. Os discípulos deveriam fazer anotações sobre textos lidos, sobre suas meditações, sobre os conhecimentos adquiridos com seus mestres, para que pudessem ser utilizados em um momento de necessidade; eram um instrumento revisitado em face de alguma dúvida. As cartas eram destinadas aos mestres; apresentavam também conhecimento adquirido pelo discípulo. A escrita de si não deveria ser apenas um texto confessional, mas a sua realização permitia que o discípulo se conhecesse e buscasse seu próprio conhecimento. (Na seção 1, tracei também um recorte do que seria essa escrita).

A *parresia* (coragem de verdade) deveria ser desenvolvida para que o sujeito participasse da vida política, era uma forma de expressão oral do conhecimento adquirido pelo discípulo. Ela tem repercussão sobre o governo de si e dos outros. Seria praticada no contato do discípulo com seu mestre ou em meio a seu grupo social.

Foucault (2018, p. 225) adverte que, embora haja uma suspeita da impossibilidade da constituição de uma ética do eu na contemporaneidade, essa é "[...] uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão a relação de si para consigo."

Pensando no objeto desse trabalho, muitos são os processos que envolvem o professor enquanto sujeito. A maioria deles são exercidos de forma a governar e a disciplinar o professor, como aqueles que determinam horários e locais de trabalho, pelos quais ele sofre assujeitamento. Há alguns, entretanto, em que o professor pode exercer sua liberdade. Escolhi observar apenas três situações, identificadas como o mestre, o aluno e o escritor, em que o professor pode constituir subjetividade porque nessas funções se incluem esferas com as quais o professor de escrita deve (deveria) se aproximar com vistas à sua autoformação e à elaboração de seu *êthos* – a maneira como o sujeito tinha de ser, de conduzir-se, de se fazer visível para os outros. (FISCHER, 1999)

4.2.1 Mestre

Geraldi destaca em **Portos de Passagem**, livro publicado em 2003, quem é aquele que ensina até o século XIV: o "mestre". Ele conhece o objeto científico, porque ele participou empiricamente de sua especificação enquanto objeto, ele é produtor de saber, produtor de conhecimento. Dessa forma:

> Sócrates, Platão, Aristóteles ou o gramático Varrão são produtores de saber e seus discípulos são interlocutores (aliados ou "adversários"), aprendizes que com o mestre produzem conhecimento, e com ele são perseguidos (não só Galileu foi perseguido pela Inquisição, mas também aqueles que com ele compartilhavam opiniões).
>
> [...] O que me parece identificar este tempo, que vai até os inícios da modernidade, é o fato de que entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical. Quem ensinava gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia; entre o físico e o professor de Física. (GERALDI, 2003, p. 86-87)

A massificação do ensino, inclusive do ensino de LP, por uma necessidade utilitária (atender às demandas políticas e sociais de alcance da educação a todos), formou professores que, "conhecedores" do objeto já desenvolvido por mestres, repassaram esse objeto a alunos. Entre nós, quando o idioma português se concebe enquanto disciplina Língua Portuguesa (LP) e, mais tarde, quando aos olhos de um discurso científico, embasado e "linguístico", passa a estar dentro das universidades para que se formem os chamados professores de Língua Portuguesa no Brasil, os mestres já não mais existiam. Então, o professor passa a ser o "executor", aquele que transmite o conhecimento tal como lhe deram a academia, a escola e o Estado. Assim, o professor de LP exerce sua função com uma "partitura já composta" que diz o quê e o como ensinar, tendo uma necessidade contínua de atualização. No século XX, o professor adquire outro papel, é "[...] aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula." (GERALDI, 2010, p. 86). De executor à "capataz", daquele que detém todo o conhecimento e é respeitado por isso, aquele que repassa os controles a que também está sujeito, o professor cede espaço à crise que o aproxima do professor reflexivo e do professor pesquisador (proposto por algumas teorias pedagógicas).

Nesse processo histórico, descrito por Geraldi (2010), conheço o professor que ensina escrita. Lembro com Foucault (2013) que o sujeito é uma construção histórica e que os processos subjetivadores, os que formam o sujeito tal qual se apresenta, são pertinentes à

historicidade e à rede de linhas de força e de resistência que os envolvem, não é apenas uma questão ética ou uma questão existencial, embora seja importante considerá-las também.

Professor de Língua Portuguesa, antes de Comunicação e Expressão, às vezes professor de Redação, de "língua materna" ou apenas "o professor de Português" são algumas identificações desse sujeito que me envolve nesse momento e a muitos colegas que assim se apresentam ou são apresentados por seus alunos, por instituições, em salas de aulas, em corredores de escola, inclusive nas mídias sociais. Ele não é o mestre, nem mesmo foi discípulo. Ele foi construído nessa esfera de políticas linguísticas brasileiras que inserem o sujeito enquanto profissional de ensino de determinada especialidade para alguns, para muitos ou para "todos os cidadãos", num discurso já-dito e arranjado de tradição, de mudança ou de evolução científica. Se trabalhou entre os anos de 1980 e 2010, como os informantes da pesquisa em que se apóia essa tese, ele se diz "professor de Língua Portuguesa", embora também afirme que ministrou aulas de Literatura e de Redação, mas não se identifica como mestre (em resposta alguma é usado esse termo ou expressão que leve a essa compreensão), inclusive não há essa opção no instrumento de pesquisa utilizado.

Geraldi (2003) assevera a importância do processo que descaracteriza a atividade de prática de ensino do mestre ao discípulo. Nesse ínterim, foi perdida a potencialidade dessa prática como instrumento de subjetivação do próprio discípulo – aquele que segue o mestre, aquele que passará também a ser mestre.

Mais clara fica a diferença entre o mestre e o professor quando Foucault demonstra a distinção entre pedagogia e psicagogia. A pedagogia buscaria a transmissão da verdade para dotar o sujeito de saberes e capacidades que não possui, enquanto a psicagogia (realizada pelos mestres) seria desenvolvida em torno de práticas de cuidado destinadas à transformação do modo de ser. Essas práticas serviriam como exercício de liberdade e como condição *sine qua non* da condução da *polis* (AQUINO, 2011)

Em **Vigiar e Punir**, o próprio Foucault (1987) aborda claramente, na passagem das oficinas às escolas, a perda da figura do mestre e das implicações do controle disciplinar consequente a essa passagem. E, com esse autor, compreendo aquilo que não é o sujeito-professor que ensina escrita em nossos dias – não é o mestre, ele não passa pelo processo de construção de discípulos, ele não tem a prática da *parresia* (coragem de verdade), ele não constrói saber. E não tenho a utopia de que todo professor será mestre algum dia, nem mesmo pela consciência disso, mas é importante considerar essa possibilidade do sujeito para caracterizá-lo em outras frentes (executor de tarefas, controlador de atividades); como

também para enfatizar a ausência do mestre entre nós, professores, e reportar a essa perspectiva como uma necessidade, especialmente no ensino de escrita, *lócus* que, na contingência atual, evidencia a tática de controle dos corpos pelo fazer normalizador da escrita escolar.

É necessário revisitar o passado, conhecer o histórico do ensino para conhecer uma perspectiva de fuga e fazer uma *parresia*. "Nesse sentido, recusar abertamente o encarceramento disciplinar-pedagogizante que assola as modalidades da escrita escolar não significaria apenas um recurso tático, mas um norte ético-político àqueles que a ela se dedicam." (AQUINO, 2011, p. 646). Constituir-se mestre e desviar dos processos disciplinares e pedagogizantes é não só uma necessidade para o professor no ensino de escrita, mas representa uma conduta ético-política, uma conduta de autocuidado, uma perspectiva diante dos jogos subjetivadores aos quais estão sujeitos os professores de todas as áreas.

4.2.2 Aluno

De modo geral, antes de ser professor, todo professor foi aluno e, muitas vezes, continua sendo aluno. Na formação inicial, o aluno de licenciatura em Letras, como o aluno de Pedagogia, deve se reconhecer como aprendiz do ensino, pois que o processo de formação tem por consequência natural o tornar-se um profissional de educação. Nessa formação, o iniciante deve ter o domínio do "o quê" ensinar e do "como" ensinar, pelo menos era o que eu esperava ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras, com o qual me decepcionei, em relação ao segundo aspecto.

Considerando minha própria formação, muitos cursos de Letras têm enfatizado o conhecimento de conteúdos ligados ao que será ensinado (especialmente a gramática normativa) e não ao "como". Durante minha licenciatura, por exemplo, só tive uma disciplina de didática de ensino e apenas um estágio supervisionado, ao passo que tive seis disciplinas de Língua Portuguesa e cinco de Literatura, além de outras tantas disciplinas relativas às concepções linguísticas, algumas relacionadas à produção da escrita acadêmica, nenhuma disciplina especificamente relativa ao ensino de escrita.

Ainda que eu entenda que a escrita faz parte dos conteúdos a serem ensinados na disciplina Língua Portuguesa e que seja pertinente conhecer as regras gramaticais, aspectos literários e as teorias linguísticas, eu me pergunto por que não se estuda especificamente a

escrita e seu ensino no curso de Letras, como se o aluno de licenciatura já soubesse ou que não houvesse algo a se ensinar nesse sentido. Além disso, poucos são os momentos, na formação inicial em Letras, em que se discute sobre a educação, sobre o aluno, ou sobre o ensino de Língua Portuguesa propriamente dito. Cunha (2008), em pesquisa sobre a formação do professor de "língua materna", ratifica essa minha argumentação, afirmando a pertinência de fazer cursos de formação inicial mais equilibrados entre concepções linguísticas e práticas de ensino. Além disso, Riolfi *et al.*, em artigo, observam:

> Associada a um processo de democratização do ensino institucionalizado, realizado sem preocupações com questões de qualidade ou com as relações entre grupos sociais específicos e o projeto de escola a eles oferecido, a formação de professores no país tem se realizado em função das demandas do mercado de trabalho por mão de obra especializada. (RIOLFI *et al.*, 2008, p. 69 - grifo meu)

As citadas "demandas" produziram, segundo Riolfi *et al.* (2008), uma diversidade de práticas de formação de professores de Língua Portuguesa e, por consequência, uma grande diversidade de concepções de linguagem e de ensino. concorrendo para um campo acadêmico em que se observa grande heterogeneidade de concepções linguísticas e de ensino. Fato que colabora para as dificuldades de implementação de um ensino de LP e de escrita numa perspectiva sociointeracionista ou interacionista-discursiva, que entendo seja a mais pertinente.

Como já citei, na seção anterior, Bezerra (2008) e Santos (2008), em suas pesquisas, destacam as dificuldades dos graduandos em formação inicial em Letras, inclusive na sua escrita. Não é só minha a indagação quanto ao sujeito que se forma para atuar como professor de LP. Na verdade, não só eu observo certa falha em minha formação quanto busco suprimi-la em formações posteriores à graduação, como muitos colegas. O aluno das Licenciaturas, futuro professor, reconhece lacunas da formação inicial e sente que precisa continuar se formando. A intensa procura por especializações e cursos de mestrado profissional tem demonstrado esse sentimento de desinformação. Geraldi (2003) confirma a constante busca do professor pela formação continuada.

Orlandi (2016), discutindo sobre o discurso pedagógico, apresenta a dicotomia informação X conhecimento como um aspecto determinante para se pensar sobre a (má) formação do aluno dentro da escola. Estendo também esse entendimento à questão da formação do professor que, vivendo em uma sociedade capitalista – como o aluno na escola –, entra no curso superior como um cliente em busca de conhecimento, enquanto que o

Estado, através de uma faculdade ou universidade, procura lhe proporcionar informação. Sendo tantas e diferentes entre si as informações, temos, por consequência, uma diversidade de profissionais formados (nem sempre detentores do conhecimento procurado).

Espera-se que quanto mais informado seja, mais capacitado. Esse é o viés que tem a sociedade em que vivemos. Ao mesmo tempo, o professor se sente refém desse consórcio Estado/faculdade/informação porque sem ele não terá condições de chegar ao mercado de trabalho tão necessário ao capitalismo vertiginoso. Conquanto se sinta mal formado, ele é "capaz" na medida que tenha um diploma de licenciatura.

Da mesma sociedade capitalista e controladora emerge o discurso sobre a necessária atualização do professor, dadas as constantes mudanças sociais e as transformações ocorridas nos conteúdos das disciplinas, nas habilidades exigidas dos alunos, amparadas pelos documentos oficiais e legislação relativa.

Nas formações continuadas, às vezes em cursos rápidos, em reuniões pedagógicas em escolas, em especializações, os docentes também se fazem alunos. Identificam-se assim pela necessidade dessas formações, muitas vezes, determinadas pelas instituições de ensino em face de mudanças no sistema escolar, relativas também ao uso de materiais didáticos diferentes ou ainda em função de melhoria no desempenho dos estudantes. Algumas vezes, a busca pela formação continuada obedece à gratificação salarial recebida pelo docente, que comprova sua realização. Embora o professor sinta-se pressionado a participar de uma "formação continuada", nem sempre ela é uma realidade procurada pela própria vontade do docente em função de fatores como a própria dificuldade de realização econômica ou de tempo, além das limitações impostas pelas instituições em que se trabalha.

Entre os pesquisados, todos possuem formação superior completa, sendo que muitos (38,5%) têm mestrado e alguns possuem doutorado (15,4%). Somados os que possuem outra formação para além da graduação, tem-se a maioria dos professores inquiridos. Nisso pode ser observada a preponderância da formação continuada entre os informantes do *corpus*. Inclusive minha história, relatada especialmente na introdução, exemplifica essa preocupação docente com a formação continuada, que ressalta a sensação de ausência de uma formação completa ou própria para sua prática docente, como também as exigências mercadológicas para se conseguir ou para se manter num emprego numa sociedade como a nossa.

Os informantes da pesquisa, perguntados sobre sua formação, apresentaram a seguinte resposta:

GRÁFICO 4 - Formação dos informantes de pesquisa

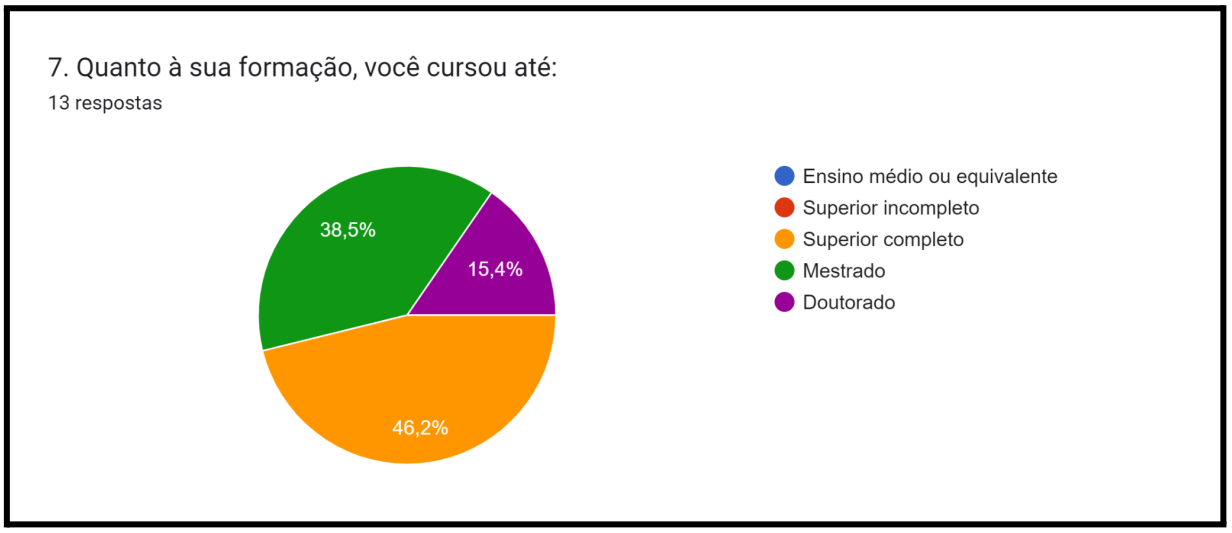


Gráfico produzido pelo *Google Forms* a partir do questionário "O professor e as práticas de escrita", elaborado pela autora.

Interessante que, geralmente nos processos de formação continuada, o docente pertence a uma turma de profissionais (ou de outras pessoas em formação). Especialmente, nesse tipo de turma, o professor pode esboçar sua prática pedagógica, suas dúvidas e suas realidades, e esse esboço próprio reverbera nas experiências de seus colegas. O professor se constitui também nessa relação com seus pares em formação.

É preciso então diferenciar capacitação de formação. Quando relatei acima experiências (e deficiências) na "formação inicial" e na "formação continuada" que são procuradas e realizadas pelos professores, utilizei a expressão "formação", contudo entendo que, nesse processo, têm acontecido, em geral, "capacitações", porque a formação produz conhecimento e esse traz mudança e transformação. "Pois é pela formação, que a resistência pode tomar seu lugar." (ORLANDI, 2016, p. 73).

Enquanto a formação do indivíduo entre os gregos era conduzida para um cuidado de si mesmo, ela produzia a verdade, e tinha função etopoética, tal seja, de transformação do *êthos*. Pela formação inicial e também pela formação continuada, o professor tem adquirido, na maioria das vezes, informação e títulos de formação, contudo a requerida capacitação e a pretensa transformação não têm sido atingidas, muito embora seja esta a consequência desejada. Nesse sentido, volto a pensar nas técnicas de cuidado de si como uma necessidade urgente de todo professor, inclusive do professor que ensina escrita, que também está consumido por essa lógica mercadológica, a qual apaga o objetivo da formação, inclusive de seus formadores, como bem observam Rossetto; Doro:

> O mesmo se observa em relação aos sujeitos, que diante da pretensão metafísica de enunciar teorias confiáveis e seguras sobre os indivíduos e seus modos de vida, submetem as individualidades a um saber geral e (enquanto tal) autoritário, que, ao mesmo tempo em que é capaz de promover a tranquilidade e a direção desejadas pelos indivíduos, reforça um êthos único que condiciona todo e qualquer indivíduo a padrões universais e dogmáticos que definem um mundo necessário em detrimento de um mundo possível (ROSSETTO; DORO, 2021, p. 8)

Segundo Foucault (2019c), os gregos realizavam atividades de formação pessoal que aconteciam em grupos, eles participavam de atividades orientadas por seus mestres em que muitos participavam ao mesmo tempo. O "cuidado de si" acontecia em meio a outros. Pertencer ao grupo de formação fazia parte do "se constituir como ser", como cidadão capaz. Essa era uma prática rotineira entre os gregos e deveria ser entre nós, dada sua importância.

Isso não é impossível, mesmo nos dias de hoje. Loponte (2006) relata uma experiência de grupo de professores de Arte em que o "cuidado de si" se dá de maneira coletiva, a partir de uma reunião semanal em que o grupo se reúne para falar de suas próprias realidades individuais, fazendo apontamentos como diários, de atitude confessional, e a autora ressalta a importância da escrita como espaço de apresentação das práticas docentes e do próprio sujeito professor, pelo que se reporta a Michel Foucault, especialmente à categoria "escrita de si" como um aspecto importante na formação do professor.

A prática de formação para si mesmo através da escrita não é corriqueira entre nós, professores de Língua Portuguesa, (não que eu saiba ou que tenha encontrado em minhas pesquisas), muito embora sejamos responsáveis também por formar escritores e possamos, pela escrita, cuidar de nós mesmos com destino a uma formação própria. Gomes *et al.* (2018) demonstram, com base em Foucault, como seria oportuno o cuidado de si:

> A estilização das condutas, norteada pela noção do cuidado de si dos antigos, permitia uma reflexão moral e ética, na qual os sujeitos se encarregariam de estar cientes de suas práticas e exercícios de liberdade, além de uma constante atenção e prudência para lidar com funções políticas. […]
>
> Ponderadas suas diferenças para com o cenário atual, o cuidado de si, quando articulado a questões éticas e de liberdade dos sujeitos, pode tornar-se ferramenta de enfrentamento a práticas e discursos políticos que recheiam nosso cotidiano de dispositivos de verdade e de biopoder, e têm como principal objetivo manter controladas as práticas dos sujeitos, restringindo suas vidas a escolhas (ou falsas liberdades) "previamente demarcadas", minando passo a passo suas vontades de sentirem-se livres – o que caracteriza, assim, um processo engessador de práticas e saberes, e normalizador da vida subjetiva dos indivíduos (GOMES *et al.*, 2018, p. 1)

O processo de ser aluno de um curso de formação inicial ou de formação continuada leva o sujeito a ser professor ou a continuar sendo professor. Deveria ser um processo de

meditação com consequente transformação do sujeito. Contudo, é um processo que tem acontecido há anos, tendo como consequência o contínuo assujeitamento do professor. Esse processo tem também levado o professor a se sentir incapacitado, a ponto de procurar cada dia mais as próprias formações. É um círculo que precisa ser vencido e que pode ser modificado por técnicas de cuidado de si, como a meditação e a escrita.

4.2.3 Escritor

Entre muitas de minhas referências, cito professores que são escritores, como João Wanderley Geraldi e Lílian Passarelli. Eu conheço muitos professores que escrevem, especialmente artigos científicos, livros teóricos ou análises críticas. Alguns professores de LP se dedicam a escrever textos poéticos e narrativos, mas, em geral, não se concebem enquanto escritores quando ensinam ou quando se apresentam. Afinal, essa não é uma característica pertinente ou obrigatória para ser professor de Língua Portuguesa.

Nesse ínterim, convém externar que eu sempre me questionei sobre a incoerência de ser professora que ensina a escrever e não me conceber como escritora. No livro **Da redação à produção textual: o ensino de escrita** de Paulo Guedes, o autor relata uma experiência de ensino em que o próprio professor é também escrevente de textos que propõe para sua turma. Eu tive a oportunidade de fazer uma atividade semelhante com o gênero "relato de experiências", em certa turma de 1º ano de Ensino Médio, no ano de 2023, na instituição em que trabalho, e realmente me identifiquei com essa atividade a ponto de organizar um livro[46] intitulado **O meu e o deles: relato de experiências** (FRANCISCO, 2024), composto de um texto meu e trinta e um textos de alunos, com o objetivo de nos assumirmos, professora e alunos, todos escritores e ressignificar o ensino de escrita em sala de aula. Até porque hoje entendo como finalidade do trabalho de produção de texto na escola formar escritores competentes, o que me obriga a dar destino (destinatário) real para os textos produzidos pelos meus alunos. Não quero aqui entender que essa é uma situação possível em todas as salas de aula, como Sousa (2008, p. 43) "[...] diria que não é qualquer um que tem o direito de

[46] O livro intitulado "O meu e o deles - relato de experiência" foi o resultado de uma prática de ensino que tem foco na produção escrita. Os textos que compõem o livro foram selecionados por mim, que sou organizadora, de acordo com o que mais dialogava com a realidade de vida de seus alunos, todos moradores do baixo São Francisco. Por isso são relatos de alunos sobre o convívio escolar, sobre mitos, emotivos ou engraçados, que mostram um pouco de quem eles são.

escrever e ter assegurado o direito de ser lido, de ver concretizado e publicado o seu texto", contudo deveria ser.

Realmente não é comum a todos os professores de LP serem escritores, mas é preciso ressaltar a contradição existente entre ser aquele que ensina o que não faz, e há muitos professores dentro desse grupo. São docentes que não escrevem texto algum, nem científicos, nem literários, nem mesmo artigos de opinião, nem expõem oralmente seus discursos. Eles já "dão aula", e isso, aliado a planejamentos, provas e outros ditames da disciplina, ocupa todo o seu tempo, poderiam me responder. "Na escola, há pouco espaço para uma escrita docente que escape de uma escrita obrigatória e burocrática." (LOPONTE, 2006, p. 293)

Entretanto, entendo que a escrita é uma atividade ligada à interação e que, na escola, o principal agente de interação com o aluno é o professor, além de seus colegas. Então como pode o aluno aprender a escrever com quem não se relaciona nesse mesmo sentido? Parece óbvia a incoerência, quando apresentada essa questão nessa tese em que explicito as condições pertinentes à escrita (numa perspectiva sociointeracionista) e ao seu ensino tanto na ordem histórica como dentro das instâncias teóricas e linguísticas, contudo, não foi assim que se processou, pelo menos, dos anos 80 (séc. XX) até o ano de 2010, período em que destaco minha análise.

O professor de Língua Portuguesa também não se identifica como escritor, mas ele pode escrever e alguns escrevem. Em meu questionário, perguntei aos informantes do *corpus*: "Você escreve? Que tipo de texto você escreve? O que lhe leva a escrever?" as respostas foram:

SE1. Não.
SE2. Textos intimistas
SE3. Sim, artigos e textos teatrais.
SE4. Textos acadêmicos, em especial.
SE5. Sim. Escrevo textos dissertativos, técnicos em função do meu trabalho, entretanto, o que mais gosto de escrever são poesias; se assim, posso nomeá-los.
SE6. Sim.O cotidiano da vida.

SE7. Sim. Poemas. Necessidade de extravasamento da alma.

SE8. Sim. Expositivos-explicativos. Para contribuir e partilhar o conhecimento com os outros.

SE9. Sim. Gosto de escrever crônica, pois gosto de refletir sobre o cotidiano. Além disso, busco escrever o gênero textual que estou trabalhando em sala de aula para estimular o/a educando(a) escrever também.

SE10. Escrevia poemas. Parei há alguns anos (depois que entrei no Ifal). Não sei ao certo o que me levava a escrever, mas preciso resgatar essa prática.

SE11. Além de textos científicos, textos narrativos e poéticos. O que me leva a escrever é tanto o fato de transmitir ensinamentos, experiências para alguém, como o fato de me expressar, de deixar algo registrado, marcar minha presença no mundo.

SE12. Escrevo poemas, contos, crônicas e trabalhos acadêmicos. A escrita é, ao mesmo tempo, uma necessidade de expressão e um instrumento de ação transformadora sobre a realidade. É minha forma de mover o mundo.

SE13. Texto dissertativo.

Apenas um professor afirma não escrever, conforme enunciado presente em SE1. As sequências enunciativas 5, 7, 9, 10, 11 e 12 enunciam que os professores escrevem crônicas e/ ou poemas. Nas outras SEs, observam-se as expressões "textos dissertativos, expositivos, científicos e acadêmicos" enquanto escritos de professor. Na SE11, a resposta destaca que o objetivo de escrever, para o professor é "transmitir ensinamentos, experiências para alguém, como o fato de me expressar, de deixar algo registrado, marcar minha presença no mundo." Na SE12, o enunciado considera o que é a escrita: "… ao mesmo tempo, uma necessidade de expressão e um instrumento de ação transformadora sobre a realidade. É minha forma de mover o mundo.", conceito que se parece com a SE11, em relação à importância da escrita como objeto de mudança ou transformação do indivíduo.

A SE9 reporta: "busco escrever o gênero textual que estou trabalhando em sala de aula para estimular o/a educando(a) escrever também". Como expressei acima, é uma experiência coerente com um ensino de escrita sociointeracionista, e também coerente com

um ensino de produção de texto em que o professor se coloca como partícipe da produção como autor. Experiência parecida é relatada por Guedes (2009).

Todas as sequências enunciativas são marcadas pela constituição histórica do professor de Língua Portuguesa que atuou entre 1980 e 2010, como também de suas relações imbricadas no poder-saber disciplinar e na sociedade de controle referida por Foucault (1987) em **Vigiar e Punir**. O que pode se destacar no conjunto de sequências enunciativas e na condição de escrever do professor é a prática de resistência pela "liberdade", que possibilita esse processo de constituição do professor-escritor ou do professor-autor. Mesmo que ele não se considere escritor, que assim não se identifique, ele enuncia que escreve (textos expositivos, dissertativos, contos, crônicas e poemas), portanto ele é autor – princípio de agrupamento de discursos e sentidos.

No processo de se fazer professor-escritor, o sujeito pode se dobrar sobre si mesmo se essa for uma escrita de si, o que implica ação com liberdade, um recurso do qual o sujeito se utiliza como técnica de cuidado de si, um recurso a partir do qual o professor pode se transformar, porque "ao falar de si o sujeito atualiza sua memória, avalia seu próprio pensamento e posição e recria as suas práticas." (SZULCZEWSKI, 2013, p. 42). Além disso:

> A escrita de si mesmo abre a possibilidade de operar os discursos verdadeiros que pensamos, que defendemos, que acreditamos, que construímos, em ações, em modos de ser, em uma ética própria. Afinal, podemos ser o sujeito ético da verdade que pensamos? Esta é uma das questões que Foucault recupera da análise das práticas estóicas de ascese ou de cuidado de si mesmo. [...] escrita que afeta outras escritas e produz efeitos sobre as práticas de quem escreve e de quem lê. E aí há uma dimensão política importante. É uma forma de resistência, uma forma de encontrar um espaço respirável entre as relações de saber e de poder, uma dessas "operações éticas-subjetivas e intersubjetivas – diretamente implicadas nas resistências ao poder." (LOPONTE, 2006, p. 298).

"A escrita que afeta outras escritas" é uma forma de resistência e de liberdade; faz ação política, deixa de ser algo subjetivo e individual, e pode desenvolver "[...] relações de amizade, estas relações sem vínculos familiares, que podem constituir-se como um espaço mais criativo para a reinvenção do político" (LOPONTE, 2006, p. 298). Pode acontecer entre professor e seus alunos. Ela pode acontecer em meio a colegas de trabalho também, mas deve ser fruto de uma proposta de conduta ética de si mesmo.

Szulczewski (2013), em dissertação sobre as formas de ser professor na EAD (educação à distância), reforça a importância de um trabalho sobre si mesmo, considerando

que o trabalho do professor é de reflexão constante e tem por consequência uma tensão, como transcrevo abaixo:

> Grosso modo, pode-se dizer que as técnicas de si funcionam como uma ação reflexiva do sujeito consigo mesmo, transformando-o em algo diferente do que ele era.
>
> Essas outras formas do sujeito olhar para si mesmo e de se transformar não se dão de forma tranquila, exigem do professor uma reflexão constante sobre si mesmo e, no caso dos professores, sobre o exercício da docência. Penso nesse processo de reflexão como uma tensão constante que leva o sujeito a produzir outros modos de subjetivação. Desta maneira é possível o professor transformar a si mesmo e os outros. (SZULCZEWSKI, 2013, p. 93)

Ao passo que Geraldi (2006) e outros contemplam a proposição, na contemporaneidade, de um professor reflexivo, encontro nas técnicas de si, especialmente por meio da escrita, uma possibilidade de ser professor reflexivo no século XXI: uma possibilidade de transformação de si e de coexistência coerente e ética no espaço educacional, e ainda de arte.

4.3 Professores da liberdade?

Escritores da liberdade[47] é o título de um filme norte-americano muito conhecido entre nascidos no século passado, em que a personagem principal é uma professora de língua inglesa. Em uma prática em proveito da confiança e da interação com os alunos, a professora entrega cadernos individuais a cada estudante da turma e diz que eles podem escrever o que quiserem nesses cadernos. A atividade é enfocada no filme como uma prática "inovadora". A partir da leitura dos cadernos dos estudantes (com escrita livre), a professora conhece os alunos e passa a modificar sua própria vida, além da vida deles. O conhecimento desse drama emocionante fez-me refletir sobre a importância da metodologia na educação, e mais ainda como posso atuar em favor da vida de outras pessoas. Eu ainda não era professora e já havia percebido a importância que a escrita fazia na minha vida, inclusive já havia tido boas (e más) experiências de escrita escolar conduzidas por professores de Português que me fizeram reconhecer o que escrever e o que não escrever na escola. Quase sempre a escrita escolar prescinde de tantas regras e critérios que o aluno entende que na escola tem-se outra escrita,

[47] O filme **Escritores da liberdade** (FreedomWriters) dirigido por Richard La Gravenese, foi produzido em 2007 e distribuído pela Distribuidora Paramount Pictures. Foi baseado no livro de Erin Gruwell.

mas o professor também, em geral, não conhece, ou não quer, uma escrita que dê espaço à resistência.

A escrita pode ser espaço de liberdade na vida de todos; a escrita pode ser um processo de subjetivação para a liberdade, e também de autoformação. Na seção 1, discuti como essa tese se identifica como "escrita de mim" porque é uma atividade em que exponho minha própria narrativa de prática docente, confessando minhas dificuldades e meus interesses, pelo que tenho lido e meditado nesse sentido, para poder apresentar esse conjunto expositivo-argumentativo de minha trajetória, que tem por consequência reflexão e autoformação.

Escrever sobre aquilo que lhes pertence como memórias, situações a discutir, momentos difíceis, oportunidades, rotina, pode parecer a muitos professores ser dispensável ou perda de tempo em sala de aula, especialmente quando a maioria das escolas está determinada a levar o aluno a ingressar no ensino superior por meio de um exame que exige a escrita de um gênero específico (dissertativo-argumentativo). No entanto, para que a escrita seja desenvolvida pelo sujeito (estudante ou não), ela deve fazer parte do indivíduo, não somente em práticas forçadas e pouco (ou nada) relacionadas àquela pessoa, pois o enunciado falado ou escrito é reflexo de um discurso que ocorreu dentro de uma relação comunicativa.

A primeira tarefa do professor, em qualquer que seja o estágio escolar, deve ser permitir que a escrita escolar dê espaço à "voz" do aluno. E isso permitirá que o aluno seja autor, não que seja original em seu tema ou na forma como escreve, mas enquanto organizador do discurso que considera seu, como já se pronunciou Orlandi (1993) ao defender a assunção da autoria. A escrita deve ser um instrumento de reflexão e aprendizado, antes de ser moldada por formas específicas e até por gêneros que o professor de LP insiste em cobrar e pontuar, usando ou não a perspectiva tradicional. A escrita pode ter tema livre e particular na medida em que cada aluno se sinta o próprio orientador do processo de escrita, assim ela passa a ser um modo de vida, como Aquino (2011) se refere.

Esse argumento é válido tanto para o aluno quanto para o professor. Fazer da escrita uma ferramenta de reflexão, de meditação, de conhecimento, é uma prática de autoconhecimento e de autocuidado, também uma ferramenta de resistência e de liberdade, defendida como técnica de si por Foucault (2019c), e o próprio filósofo foi exemplo dessa prática. Intuitivamente ou não, alguns professores têm realizado atividades nesse sentido com seus alunos, podendo se dizerem "professores da liberdade", como considero a professora de inglês do filme a que me refiro acima.

Poucos professores são conhecidos por realizarem essa prática de "escrita de si". Esse foi o desafio nessa tese, não porque eu queira ter um *best-seller*, mas porque reconheço que ser professora-escritora é um propósito ético, desde que conheço a terceira parte dos estudos foucaultianos, que conduzem à autoformação. A escrita de si é uma técnica de cuidado do sujeito realizada pelo próprio sujeito e o professor que ensina escrita tem em suas mãos, diante de tal conhecimento, o poder-responsabilidade de realizar sobre si mesmo uma autoformação ética e um autocuidado, reconhecendo a escrita como modo de vida, como cuidado de si ou, pelo menos, como uma autoanálise.

Os professores de Língua Portuguesa da minha pesquisa, queiram ou não, compõem um grupo de sujeitos que têm uma formação e procuram (ou procuraram) uma formação continuada, se não por uma necessidade financeira, por uma certa "frustração" de não se sentirem capacitados para sua atividade laborativa. Todavia eles apresentam uma história em seus enunciados. Considerando esse fato, solicitei aos informantes: "Conte um pouco de sua história de ensino de escrita. Como você ensinava a escrever?"

SE1. Tento deixar fluir a criatividade dos alunos e peço para que façam produções com temas livres.

SE2. Por exemplo, numa leitura e interpretação de um poema, busco direcionar o aluno para o assunto e depois construir parágrafos acerca do mesmo.

SE3. Trabalho leituras diversas, filmes, vídeos, etc sempre seguidos de atividades de produção textual acerca do que está sendo estudado.

SE4. Modelos, escrita e reescrita.

SE5. No início da minha carreira profissional era mesmo aquele ditado de palavras ou de textos que também me ensinaram, depois fui usando algumas técnicas .

SE6. Quando o aluno chega a mim já sabem escrever. Eu vou organizar essa escrita.

SE7. Em algumas aulas, costumo ler meus poemas e outros gêneros produzidos por mim para incentivar meus alunos a escreverem versos e/ou textos em prosa, assim como apresento textos escritos por autores variados, proporcionando leitura e amplos debates antes de solicitar as produções dos discentes.

SE8. Aos meus alunos dou sugestão de um tema e oriento a escrita obedecendo toda a exigência da escrita. E acompanho os trabalhos até chegar ao ponto que vejo que o texto está bem.

SE9. A escrita é um processo muito valioso nas minhas aulas, pois é através dele que observo as dificuldades dos estudantes quanto à organização dos pensamentos e do uso da linguagem. Não limito a produção aos aspectos gramaticais, pois estes são vistos apenas no final da produção. O importante é o modo como o(a) estudante expõe suas ideias à medida que se debruça diante de uma folha em branco. Busco estimular a produção espontânea, porque ela é importante para a inserção da garotada neste universo. Mas antes de haver a produção, faço uma explanação sobre o gênero textual a ser trabalhado e peço que façam uma pesquisa para que possam encontrar diferentes maneiras de construir o gênero textual.

SE10. Até pouco tempo, eu trabalhava numa perspectiva mais centrada na gramática. Hoje, venho tentando partir sempre da análise textual, para a leitura, escrita e análise morfossintática.

SE11. Ensinava a escrever por meio da leitura do texto oral ou escrito, dos questionamentos a ele feitos, do tema que ele permitia explorar, do conhecimento de mundo que a ele se agregava e da prática constante e da reescrita.

SE12.Sempre a partir da leitura de textos que me impressionavam para a tentativa de produção de textos similares.

SE13. Primeiro seleciono os textos e exponho o material, e logo após trabalho toda a estrutura textual

Meu objetivo inicial ao fazer essa pergunta era conhecer mais sobre práticas de ensino de escrita; no entanto, hoje percebo que, com essa questão, pude dar espaço ao professor para escrever sua própria história e com isso participar de seu próprio conhecimento (e do meu), como abaixo expresso, analisando as SE (sequências enunciativas) produzidas pelos informantes de pesquisa, a partir dos temas já referidos nas seções anteriores com vistas ao cuidado de si.

Quanto à perspectiva de ensino, nas expressões “construir parágrafos” (SE2), “modelos” (SE4), “ditado de palavras” (SE5), “organizar” (SE6), “obedecendo toda a exigência da escrita” (SE8), “trabalho toda a estrutura textual” (SE13) retiradas das

sequências enunciativas de professores de LP que trabalharam entre 1980 e 2010 com o ensino de LP, percebe-se que a perspectiva tradicional de ensino de escrita ligada ao desenvolvimento de um texto produto – feito por modelos, preocupada com a organização e com a estrutura do texto dentro das exigências gramaticais – tem espaço na história de ensino do professor que ensina escrita nos anos finais no Estado de Sergipe. Ainda que alguns achem que tenham saído dessa narrativa, como afirma SE10 "Até pouco tempo, eu trabalhava numa perspectiva mais centrada na gramática…", os professores continuam reafirmando-a. Senão a própria SE10 não afirmaria, dando continuidade a seu enunciado "…Hoje, venho tentando partir sempre da análise textual, para a leitura, escrita e análise morfossintática."

SE9 apresenta um discurso que resiste, em parte, à perspectiva de ensino centrada na gramática, explicitando que "Não limito a produção aos aspectos gramaticais, pois estes são vistos apenas no final da produção…". Nunca foi objetivo do ensino de LP contradizer as regras gramaticais; sua importância é indiscutível. Numa perspectiva sociointeracionista, o uso das regras da gramática normativa deve ter espaço, especialmente quando a produção textual procura ser dialógica, percebendo ou especificando o destinatário da escrita do aluno a partir do gênero a ser desenvolvido e do tema proposto.

Nesses enunciados e em muitas abordagens que retratam o que o professor de LP faz em sala de aula, observa-se que o foco do ensino de LP, muitas vezes, está dividido, considerando os conteúdos programados, em gramática, leitura, (algumas vezes literatura) e redação, sendo pequenas as iniciativas práticas que relacionam esses marcos divisórios de conteúdo. A maioria dos livros didáticos de ensino fundamental e médio, mesmo os mais atualizados, têm essa divisão marcada em suas edições. Tanto isso acontece que, em muitas escolas, especialmente as particulares, permanece a divisão entre professores de LP por disciplina, caso em que alunos da mesma turma têm aula de Português (ou Língua Portuguesa) com um professor e aulas de Literatura e de Redação com outros professores. A fim de afirmar a importância do ensino do texto escrito tão exigido em exames, como o ENEM, muitas escolas têm levado professores de LP a se autoidentificar como especialistas em ensino de "Redação". Vivenciando essa prática como aluna e como professora, foi extremamente difícil pensar numa alternativa que considerasse a linguagem como foco do ensino em minhas aulas. Também nas formações continuadas, a fragmentação do ensino é evidenciada quando se apresentam cursos para desenvolvimento de leitura, de literatura ou exclusivamente de escrita.

A condução do ensino na prática, além de ser pautada por orientadores documentais, legais e doutrinários, deve passar por uma orientação ética que se paute pelas condições do aluno, pelas finalidades do ensino e pela própria existência do professor. Na formação do professor, antes do "o quê" e do "como" ensinar, deve ser apreendido o modo e a condição de ser professor.

Quanto ao conteúdo a se ensinar, as dificuldades com o ensino de escrita são tantas que até há quem não entenda ou não saiba o que ensinar nesse sentido. Mas isso não é chocante para todos, nem mesmo professores de LP, porque muitos desconhecem a importância da escrita, muitos não a têm como foco de seu trabalho.

Na SE6 "Quando o aluno chega a mim já sabe escrever. Eu vou organizar essa escrita.", destaca-se o discurso, às vezes, escamoteado por alguns professores do Ensino Médio para quem não é preciso ensinar a escrever. Na verdade, esse tipo de falácia ainda existe porque há muitas formas de entender a escrita. Se a entendo como técnica de escrever e considero que essa deve ser adquirida na alfabetização, o aluno não teria mesmo o que aprender no Ensino Médio. No entanto, tanto os documentos legais, quanto as exigências sociais – a exemplo do acesso ao ensino superior, em que há obrigatoriedade de uma prova escrita – exigem um determinado ensino de escrita nos anos finais da escola, e não somente de estrutura textual.

Não vou defender que se abandonem os conteúdos a se ensinar já determinados e expostos pela teoria linguística, pelos documentos legais e pela tradição que, se não exigidos pela escola, são exigidos pela sociedade de controle letrada em que se vive no século XXI. Nem vou advogar por novas e formidáveis metodologias ou ainda que o professor tenha acesso a essas "novidades". Contudo, convém, no mínimo, imaginar que, mesmo diante do uso dos mesmos conteúdos e das mesmas metodologias, o professor encaminhe um ensino de escrita com o objetivo de trazer a ele mesmo e aos alunos uma atividade de resistência por meio de um ensino sociointeracionista discursivo, em que a escrita seja o principal objeto de ensino e de aprimoramento, em que a escrita seja parte do "diálogo" com o professor, com seus colegas, com seu entorno e consigo mesmo. Um ensino de língua baseado na própria linguagem, mediado por quem também persegue uma autorreflexão.

Quanto à relação leitura-escrita, apresenta-se quando se discute o "como" ensinar a escrever. Muitos professores enunciam que sua prática com ensino de escrita parte de leitura ou utilizam essa estratégia para desenvolver a escrita de seus alunos, como SE2, 3, 7, 10, 11, 12 e 13. Já observei, na seção anterior, que a leitura é um instrumento muito utilizado nas

práticas de ensino de escrita; isso se faz desde o tempo da colonização no processo de alfabetização, inclusive para o ensino de latim. No entanto, há anos existem referenciais teóricos para desenvolver a escrita através da expressão oral, respeitando o conhecimento trazido pelo aluno e também o conhecimento de mundo, aproveitado em discussões em sala de aula, em dinâmicas e outras atividades.

Ainda que a leitura seja muito importante para estabelecer a discussão temática, a sua progressão e a "verdade" científica, debate-se sobre seu proveito quando é o único ou o principal instrumento para o ensino de escrita. Nesse sentido, SE3 enuncia que trabalha com "leitura(s) diversas, filmes, vídeos, etc sempre seguidos de atividades de produção textual acerca do que está sendo estudado" e SE11 parte também "do conhecimento de mundo que a ele (o aluno) se agrega…"

Entre as sequências enunciativas que se referem à leitura, SE7 enuncia "costumo ler meus poemas e outros gêneros produzidos por mim para incentivar meus alunos a escreverem…". Essa mostra de si mesmo deve ser vista como um gesto de resistência à perspectiva tradicional, se esse texto do professor não for colocado como um modelo a seguir, mas se for um instrumento de diálogo com o aluno.

Em SE2, a leitura é motivo para a interpretação. Em SE10, a análise textual dá espaço para a leitura. Assim, a leitura não é o único movimento nas práticas docentes para ensino de escrita entre os informantes: S7 refere-se a debates antes da solicitação de produções discentes, já S8 sugere um tema e orienta a escrita "obedecendo toda a exigência"; enquanto nas SE4 e SE11 encontra-se a expressão "reescrita". Passareli (2012) afirma a importância da reescrita no ensino de escrita, apresentando a reescrita como um elemento fundamental no planejamento do professor de LP, em sequências didáticas, com foco no ensino de gêneros discursivos a serem implementadas dentro da escola.

A leitura faz parte do processo de escrita independentemente de seu ensino. Na medida que escrevo, eu leio porque faz parte da assunção ao código que uso para escrever. Importa que isso também seja considerado como fator pertinente ao processo de ensino de LP. Quando Passarelli (2012) defende que o ensino de LP tenha como objeto a escrita (modulada por gêneros textuais), ela compreende que a leitura seja realizada tanto no conhecimento do gênero proposto quanto na leitura do próprio texto produzido pelo aluno em sua fase inicial (leitura própria, do professor ou do colega). Também cabe aqui prestigiar a leitura do texto de autoria do professor, que deve fazer parte do processo de ensino de escrita como um mestre

(um produtor de saber) na medida em que demonstra como pode ser realizado o texto proposto.

Enquanto Foucault enfatiza uma conduta ética e as técnicas de si como um modo de existir, preconizo um ensino ético voltado para a finalidade de formação do aluno, que minimize as condições de assujeitamento do aluno pela força de uma gramática normativa, de uma escrita com formas desconhecidas e estratégias desvirtuadas de sua razão inicial, que permita a constante reflexão do professor e que dê espaço à liberdade.

E quanto a relação escrita - prática de liberdade? Na apresentação do livro **Ensino e correção na produção de textos escolares**, Passarelli (2012) relata que foi professora da disciplina "Criatividade" em determinada escola, quando iniciou sua vida docente. Sendo uma disciplina destinada à produção escrita, a jovem professora Lilian Passarelli se colocava em dúvida sobre como deveria ensinar naquele momento e passou a fazer atividades de forma intuitiva, surgindo assim seu primeiro livro cujo objetivo principal foi demonstrar a importância da ludicidade nas atividades de ensino de escrita escolar. O que se destaca de todo o livro é a preocupação da autora em apresentar uma proposta interativa, dialógica e instrumental de ensino de LP, focada na apreensão da escrita, que, segundo ela, poderá fazer com que o professor de LP desenvolva as demais habilidades pretendidas para a disciplina, como a oralidade, a escuta e a leitura. Muito embora a autora traga esquemas para uso prático, a mesma reforça o entendimento de que cada professor deve fazer seu próprio planejamento, sequência ou trilha didática, considerando as condições dadas e as fases essenciais ao ensino de escrita – escrita inicial, discussão do gênero, avaliação inicial (individual e coletiva, pelo professor, pelo aluno, pelos colegas), reescrita, escrita final e destinação.

Lendo Passarelli (2012) e Geraldi (2006), além de outros autores já referidos nesse texto, pude observar a relação deles com uma proposta de ensino de resistência, pela ludicidade evocada pela primeira, pelo inconformismo com a perspectiva tradicional considerada no segundo, pelo diagnóstico do presente que percebi em minha prática docente durante anos.

Entre os informantes, somente SE1 procura "deixar fluir a criatividade dos alunos" e pede "produções com temas livres". Ora, uma abordagem como essa já foi alvo de discussão em uma de minhas aulas de doutorado, questionava-se sobre o trabalho do professor considerando que o professor não está "trabalhando" quando deixa livre o tema da produção de seu aluno. Não cabe aqui esconder que o texto solicitado pelo professor ao aluno, muitas vezes chamado de redação, já foi alvo de crítica e, muitas vezes, é superestimado. No entanto,

há de se observar a possibilidade de conhecimento de si que o professor dá ao aluno quando faz esse tipo de proposta, ou ainda, a liberdade dada ao aluno que pode ter como consequência a reflexão sobre si mesmo. Em SE9, o enunciado revela o que se espera de todo professor de linguagem, coerente com a finalidade que a escrita tem para o ensino de língua:

> SE 9. A escrita é um processo muito valioso nas minhas aulas, pois é através dele que observo as dificuldades dos estudantes quanto à organização dos pensamentos e do uso da linguagem. Não limito a produção aos aspectos gramaticais, pois estes são vistos apenas no final da produção. O importante é o modo como o(a) estudante expõe suas ideias à medida que se debruça diante de uma folha em branco. Busco estimular a produção espontânea, porque ela é importante para a inserção da garotada neste universo…

A escrita, mesmo dentro da escola, deve ser consequência de uma prática de liberdade, portanto deve ser realizada dentro de uma ética de cuidado de si. Gomes *et al.*, refletindo sobre o artigo intitulado **A ética de cuidado de si**[48] de Michel Foucault, consideram:

> A Ética do Cuidado de Si como prática da liberdade, pontua que não existe uma liberdade que seja algo "natural" do ser humano, ou que ser livre não se limita a agir sem impedimentos externos, sem a coerção do poder público ou de outra natureza. A liberdade é entendida como efeito de ações que podem tanto limitar o campo de possibilidade de outras ações, como também não se deixar determinar inteiramente por elas. Depreende-se a afirmação foucaultiana de que não existe "a" liberdade, mas práticas de liberdade que podem criar e produzir modos de se governar, como também limitar e resistir ao governo dos outros (GOMES et al., 2018, p. 195)

Desse argumento, apresenta-se a necessidade de que o professor, "homem normalizado", que aprendeu "[...] a docilidade de um corpo que se reconhece como vigia de si mesmo, e se esmera em tornar-se apto, produtivo, capaz", saia de seu "aprisionamento jamais percebido como tal"(FISCHER, 1999, p. 47-48), por meio de uma prática de si, uma relação consigo mesmo que lhe permita "aprendizado e reflexão em direção ao próprio interior, de auto deciframento, exame, de exercício sobre si mesmo, de transformação de si, de autocontrole, aperfeiçoamento constante." (FISCHER, 1999, p. 50-51). E isso pode ser feito por meio de meditação, escrita e *parresia,* entre outras técnicas de si que ligam o sujeito à verdade e podem construir uma verdadeira obra de arte.

[48] O texto pode ser encontrado no livro Ética, sexualidade e política (Ditos e escritos V), presente nas referências dessa tese.

4.4 Ética no ensino de escrita

Talvez alguns desacreditem da possibilidade de uma ética no ensino, mas ela não é impossível. Em muitas profissões, a ética é um elemento necessário ao exercício da profissão e até é fiscalizada através de órgãos colegiados, como conselhos de ética. Também não se deve pensar que uma ética de cuidado de si seja uma atividade individual e espiritual, o cuidado de si é composto por atividades práticas, como a meditação, a escrita e a *parresia* (coragem de verdade), que são possíveis a qualquer um. E, no caso do professor da área de linguagem, essas atividades são importantes para o seu processo de trabalho que exige leitura, expressão oral e escrita, senão: Para que uma leitura em que não se medite? Como ensinar escrita se não escrevo? Como dizer ou apresentar um conhecimento, expor um conteúdo, exigir uma avaliação sem coragem de verdade?

As atividades escritas propostas e desenvolvidas sob a condução do professor de LP como práticas de si são necessárias ao aluno e ao próprio professor. Fazem parte da conduta ética necessária para seu autogoverno e sua própria formação.

4.4.1 O ensino ético de língua

Se não há como discutir que a escrita faz parte de um programa escolar, mormente as condições que o Estado oferece para se viver, cabe a esse mesmo Estado formar agentes educativos nessa área. Eles devem entender os objetivos e finalidades do que ensinar assim como a metodologia mais oportuna para a condução da atividade docente. Aos indivíduos que se disponibilizam para ensinar, cabe conhecer concepções históricas, teóricas e metodológicas desse objeto de ensino, tanto quanto as relações de assujeitamento que são imputadas mediante seu ensino, que não pretende deixar o espaço da escola nesse momento. Uma alternativa ao processo de sujeição evidenciado tanto por professores quanto alunos é a disposição de atividades de cuidado de si na escola.

Essa preocupação ética deve evitar na prática pedagógica "[...] os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário." (FOUCAULT, 2004c, p. 284). Essa preocupação deve se direcionar para a realização de atividades práticas como leitura, meditação e escrita, que priorizem a constituição de sujeitos que cuidam de si para que eles conheçam e digam a verdade; indivíduos livres que estão inseridos em uma certa

rede de práticas de poder e passam a ter, por essa constituição, a possibilidade de formular verdades e expressá-las.

Uma prática docente em ensino de língua que considere o cuidado de si como finalidade contempla:

1) Uma escrita que privilegia a verdade: a escrita de si, a que opera transformação da verdade em *êthos*, tem o papel de um companheiro (impedindo os perigos da solidão), exercita o pensamento e faz prova de verdade. Essa escrita deve ser o foco do ensino ético;
2) Um escrita livre, processual e autorizada, por isso mesmo "mostrada", com destinatários reais (colegas, comunidade escolar, o entorno, o mundo). Não precisa abandonar o conhecimento dos gêneros e de regras gramaticais, mas precisa ser coerente com quem a escreve e a quem se destina e passar pelas etapas concernentes ao diálogo, porque esse faz parte da formação do sujeito, que não é solitária.
3) Um programa de aula que coloque a escrita como o principal objeto de ensino, pelo qual as outras áreas da linguagem serão desenvolvidas; no qual leitura, reflexão, discussão, literatura e gramática serão dispostas conforme a execução da escrita do aluno.
4) Um professor mestre e companheiro, um professor que escreva e que seja leitor do texto produzido pelo aluno, tanto quanto o aluno seja leitor do texto de seu professor.

Tracei acima as principais características, contudo não foi uma lista exaustiva. Certamente os fatores condizentes a uma prática ética docente poderá demandar vários outros fatores a se conhecer com seu uso efetivo, outras metodologias e outros referenciais. Paulo Freire, embora não tenha se espelhado nos antigos gregos e nem mesmo tenha "cuidado de si", já descreveu e aplicou uma "educação para a liberdade."(FREIRE, 1967). Não é de fácil execução, é mesmo sinal de resistência esse tipo de prática e sofrerá críticas, por isso, cabe ao professor, aliado a esse entendimento, cuidar também de si pela escrita.

4.4.2 A escrita docente como obra de arte

Mais que um conteúdo, a escrita deve ser para o professor de LP uma técnica de autocuidado, uma forma de reflexão, de meditação e de *parresia*. Reforçar em si mesmo esse

cuidado de si é determinante para que sua ação na docência permita que o aluno, apoiado na experiência com escrita do professor, possa ser conduzido a uma prática de liberdade e de autodomínio (FOUCAULT, 2004c). Cabe também ao professor ético fazer da escrita um instrumento constante de cuidado de si mesmo, uma prática que o torna artista.

Aquino (2011) evidenciou, em ensaio, a correlação intrínseca entre os modos de escrita e de vida nas escolas. Discutindo acerca da escrita escolar, o autor problematiza sua categorização segundo gêneros, a função examinatória e sua subordinação à leitura, ao tempo que apresenta a escrita de si, com base em Foucault, como um esforço em favor do processo de subjetivação que pode se dar na escola. No próprio Foucault, encontra-se um exemplo em que "[...] o trabalho com a escritura se confunde com o de viver, com um modo intensivo de conduzir a própria existência" (AQUINO, 2011, p. 644), uma oportunidade de liberdade e de resistência que pode despontar como uma dobra das relações de poder.

Essa atividade, tomada como condição de uma arte de viver, caracteriza-se por uma escrita cuja matéria-prima seja a própria vida, por isso, deve ser escrita em primeira pessoa. Isso representa por um lado uma potência conceptiva e, por outro, um perigo pelo "ensimesmamento". Essa escrita não se apega a um determinado gênero, pode acontecer por quaisquer caminhos expressivos; precisa ser a materialização de uma experiência; não precisa ser um inquérito, ou ter uma função examinatória, porque, a exemplo de Foucault, se escrevemos alguma coisa "[...] ela já foi muito usada pela cabeça; o pensamento exangue, nós o escrevemos, é tudo" (FOUCAULT, 1999, p. 267). A escrita também não deve ser subordinada à leitura como condição necessária ou suficiente. Dessa forma, Aquino (2011) defende uma escrita-artista a ser desenvolvida na escola, e, por que não, para o professor.

Segundo Corazza (2006, p. 22): "Uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso é a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é para além do que ele é." Certamente um ensino de LP que traga a escrita como objetivo central e que se desapegue de uma perspectiva tradicional (com texto produto), permitindo ao aluno uma escrita de si é um ato perigoso e de resistência, mas essa atitude é inadiável ao professor ético, àquele que realizou uma *ascese*, que transformou seu *êthos*.

A escrita de si docente, um modo de operação transformador sobre si mesmo, é a resposta para o professor que pretende uma formação ou uma autoformação. Faz-se por si mesmo, junto com um mestre ou com amigos, através de exercícios de meditação, tem como consequência a *parresia* (coragem de verdade), e oportuniza que também o professor se torne um mestre ou um artista, na medida transformadora que a arte tem.

É uma escrita-artista: uma escrita assinada que constitui a própria docência do professor, podendo "contaminar" outras práticas docentes; uma escrita que permite recuperar discursos verdadeiros sobre a prática docente. Os textos produzidos por professores-escritores produzem a compreensão de suas vidas e de experiências de trabalho; permitem "[...] testemunhar a relevância da ação educativa e de instaurar para si uma autorrepresentação legítima e reconhecida (a do escritor)." (CATANI; VICENTINI, 2011, p. 207)

Por tudo isso, a condução de uma prática docente ética para o professor de LP deve transcender a um ensino de língua na perspectiva tradicional, não apenas porque a linguagem deve ser entendida como é – um processo entre interlocutores, falantes da língua, conhecedores de grande parte das regras (inclusive as gramaticais) – mas, especialmente, porque o professor é também sujeito dessa relação. E como sujeito relacional, deve reconhecer os limites e as possibilidades de sua ação, atuando com meditação, com coragem, com a própria escrita em favor de si mesmo e de seus alunos, fazendo uma escrita-artista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Questão é Começar

> *Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também. Na fala, antes de iniciar, mesmo numa livre conversação, é necessário quebrar o gelo. Em nossa civilização apressada, o "bom dia", o "boa tarde, como vai?" já não funcionam para engatar conversa. Qualquer assunto servindo, fala-se do tempo ou de futebol. No escrever também poderia ser assim, e deveria haver para a escrita algo como conversa vadia, com que se divaga até encontrar assunto para um discurso encadeado. Mas, à diferença da conversa falada, nos ensinaram a escrever e na lamentável forma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar.*
>
> *Assim fomos "alfabetizados", em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava, o começo e todo o resto. Tentaremos agora (quem? eu e você, leitor) conversando entender como necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar. "Pare aí", me diz você. "O escrevente escreve antes, o leitor lê depois." "Não!", lhe respondo, "Não consigo escrever sem pensar em você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho."*
>
> *Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam assuntos. Termina-se sabe Deus onde.*
>
> *(MARQUES, M.O. Escrever é Preciso, Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1997, p. 13).*

Interessante como é fácil encontrar textos sobre a escrita, ou melhor, textos com metalinguagem. Interessante também é observar que cada autor apresenta uma concepção própria da escrita, do como se escreve. Nesse caso, o texto "A questão é começar" inicia relacionando escrever com falar. O filósofo que me representa hoje já disse que:

> […] falar ou escrever não é dizer as coisas ou se exprimir, não é jogar com a linguagem, é encaminhar-se em direção ao ato soberano de nomeação, é ir, através da linguagem, até o lugar onde as coisas e as palavras se ligam em sua essência comum, e que permite dar-lhes um nome. (FOUCAULT, 1995b, p. 166).

Talvez pareça que Foucault assemelha a fala à escrita. Na verdade, ele considera que tanto fala quanto escrita se destinam à nomeação. Permito-me dizer que, por estarem fala e

escrita dentro da esfera do comunicar, até mesmo professores acreditam que “se você sabe falar, sabe escrever”. Essa falácia pode dar motivo à ausência do ensino de escrita, até mesmo dentro da escola, também pode dar espaço a se entender que não se precisa estudar sobre essa parte do ensino da linguagem quando o aluno já apresenta a técnica de escrever.

Voltando ao texto de Marques, “[...] nos ensinaram a escrever e na lamentável forma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada.” De alguma maneira, pertencendo à escola brasileira das últimas décadas, fomos ensinados a escrever em Língua Portuguesa. Alguns foram ensinados de forma mecânica e outros nem mesmo foram ensinados numa perspectiva de texto, saíram da escola sabendo a técnica de escrever, mas não se reconhecem como autores, não se sentem responsáveis por seus discursos e, ainda mais, não são proficientes, como a escola e a sociedade pretendem.

Ao passo que finalizo uma tese sobre o dispositivo “ensino de escrita”, preciso ratificar que “escrever é preciso”, (copiando o título do livro de que faz parte o texto referido) e há muitos motivos: uma sociedade letrada, uso efetivo da linguagem, controle disciplinar, enriquecimento cultural e financeiro como também porque a escrita pode fazer parte da existência. O que não quer dizer que seja fácil, que seja só “começar”. Nem eu, nem meus alunos acreditamos nisso. Eles próprios sinalizam essa dificuldade. A escrita precisa ser ensinada.

Deve haver teóricos que avalizam o pensamento transcrito acima – “escrever… é só começar”. Eu mesma já ouvi de certo professor que é fácil, “se eu falo, eu escrevo”. Certamente seria muito simples se a escrita fosse apenas uma transcrição da fala, mas a escrita tem regras e limites que lhe distanciam da fala, como da leitura; ela exige aptidões diferentes das atividades de fala e de leitura.

Leitura e escrita não são “duas faces da mesma moeda” e o ensino de escrita passa por fatores distintos do ensino de leitura. Como apresentei na seção 2, todo um processo histórico do homem foi desenvolvido em torno da relação com o ensino de leitura e escrita, ao ponto de se perceber que os dois elementos (leitura e escrita) mais cobrados no ensino escolar não atendem às mesmas práticas docentes, muito embora sejam pertinentes ao estudo da linguagem humana e sejam os dois utilizados por todas as disciplinas escolares, estão determinados por competências cognitivas distintas.

Apesar de a leitura ser um importante instrumento utilizado para o ensino de escrita, como foi relatado pelos informantes de pesquisa, ela não é o fator determinante para seu ensino. Aquino discute a tradição de ensinar escrita usando a leitura, observando que a escrita

produtiva não deveria procurar na leitura sua base e sim, na própria escrita; considera ainda que "[...] as práticas de leitura revelar-se-ão, entretanto, como o meio privilegiado pelo qual o alunado é submetido à ampla gama de regimes de verdade carreados por meio do ensino. Este, aferrado à lógica da recognição, será responsável pela retroalimentação de um universo intelectivo fechado."(AQUINO, 2011, p. 651)

Não foi objeto de minha pesquisa discutir aprofundadamente sobre leitura, tanto por conta do limite de tempo disposto, quanto pelo espaço de discussão. Inclusive a oralidade é um aspecto que ficou ausente desse texto pela mesma razão. Ademais, estou de acordo com Geraldi (2003) e com Passarelli (2012), quando defendem que a produção de textos seja o foco para se organizar a aula de Língua Portuguesa, por isso sua evidência em minha atuação como pesquisadora. Como Geraldi,

> Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua — objeto de estudos — se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2003, p. 135).

Em muitos trabalhos essa abordagem é apresentada, mas em Passarelli(2012) eu (e muitos colegas de formação) tenho encontrado apoio para investir numa prática de ensino que seja coerente ao modo de existir professora em que hoje me ancoro – um projeto de ensino voltado à produção escrita do aluno como processo, acompanhada pelo entendimento de escrita como modo de vida. (AQUINO, 2011).

Outra questão importante que é preciso responder surgiu durante o desenvolvimento da pesquisa: a pertinência do ensino da escrita num século em que há instrumentos cada vez mais rápidos para escrever e que "podem" substituir o homem. Flusser (2010), no livro de título "Há futuro para a escrita?", considera que, em poucos séculos, o ser humano passou por mudanças nos instrumentos de escrita. Assim, o pincel, a pena, a esferográfica, a máquina de escrever, o processador de *Word* e até a inteligência artificial foram utilizados até o momento para escrever, mas todos eles dependeram e ainda dependem do homem, tanto na sua criação, como no seu uso. Antes de ser uma técnica, a escrita é uma expressão da cognição humana que, de uma maneira ou de outra, guarda sua memória, sua história e apresenta seu próprio sujeito. O professor que ensina a escrever não precisa ter medo de perder seu objeto de ensino

se entender a escrita e seu ensino assim como transcrevo:

> […] um processo reflexivo, que demanda ser movido a prazer, e requer a tomada de decisões, tanto sobre o conteúdo, como sobre a linguagem a utilizar, existindo múltiplas alternativas para a sua construção, ao nível macro e microestrutural. O ensino da escrita passará, portanto, pela construção ou adaptação de dispositivos didáticos consistentes e bem fundamentados que prevejam o acompanhamento e a mediação do processo de escrever até à obtenção do "produto textual (considerado) final", através da realização, sistemática e estruturada, de atividades que promovam no aluno o desenvolvimento de competências nas diversas fases iterativas de planificação, textualização, reescrita e revisão da produção textual. A este nível, sabe-se que a ativação de formas de trabalho colaborativas podem potenciar as aprendizagens escriturais. (CARDOSO *et al.*, 2018).

Por essa incursão conceitual e outras trazidas anteriormente, vê-se qual é minha perspectiva de linguagem, portanto advogo por uma compreensão de ensino de escrita sócio-interacionista ou interacionista sociodiscursiva que exige da escrita "[...] a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que se quer expressar." (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 17). Assim, apoio a proposta de trabalhar com gêneros discursivos, desde que esses sirvam a um processo interativo de construção de sentido, defendido por Schneuwly e Dolz (2004). Apoio também um ensino processual e dialógico em que professor e aluno participem da construção do conhecimento e da prática desse objeto presente também na escola como fora dela. Opino que todas e quaisquer práticas de ensino de escrita sejam voltadas para o aluno como promoção de um cuidado de si, com vistas à liberdade e à resistência.

Com tantas concepções existentes sobre escrita e sobre seu ensino, por ser um conteúdo escolar, pela pauta social que culpa o professor pelo fracasso escolar, inclusive pela escrita apresentada nos exames nacionais, fui levada a discutir também sobre a formação do professor de língua e me questionei como deveria ser essa formação.

Não foi o escopo inicial desse trabalho avaliar a formação do docente, mas a compreensão da terceira fase de Foucault levou-me a pesquisar sobre o tema através de muitas referências. Algumas considerações merecem uma discussão maior, como a relação entre Pedagogia e Linguística no ensino de escrita, que fui obrigada a deixar para outro momento.

Com vistas a uma formação inicial ou continuada, dentro do escopo da própria linguagem, é necessário desenvolver um processo de incursão na Linguística, especialmente na Linguística Aplicada e associar-se a uma de suas abordagens, entendendo que o objeto de

ensino (escrita) determina uma acolhida diversificada de teorias e de teóricos que possam confluir para uma prática voltada para o aluno, na medida de que seja ele um enunciante de discursos e que a escrita seja palco para esses discursos não para discipliná-lo, mas para lhe dar uma forma de resistência e um modo de vida. Dessa forma, pode-se chegar a uma ética de ensino.

Não cabe exatamente ao pedagogo nem ao professor de Língua Portuguesa ensinar a escrever numa sociedade letrada como a nossa, que se constitui numa sociedade de controle, em que a escola e a estrutura hierárquica social foram instituídas e são mantidas para reafirmar o poder de alguns sobre outros. Cabe à escola ensinar a escrever.

Na escola, o poder de ensinar a escrever é dividido em séries/anos, em turmas, em horários, em professores com diversas formações (pedagogos e "letrados"). Na escola, a escrita é definida, delimitada, controlada, avaliada e retroalimentada por mecanismos sociais que discriminam uns e supervalorizam outros.

Na escola e na sociedade, o professor é estimulado a inspecionar e determinar um tipo de escrita que atenda à sociedade de que fazemos parte. A nós, professores de Língua Portuguesa, cabe o dever de incutir a escrita, seu poder e sua potencialidade diante dos ditames legais e políticos que reafirmam sua importância. A mim, cabe o dever ético de problematizar esse objeto como instância de transformação e de vivência.

Considerando a importância do tema, persegui, com muita dificuldade, na leitura, na meditação e na escrita desse texto que presentifica muitas partes de quem eu sou e de outros sujeitos professores. Inicialmente, esse trabalho visava problematizar o poder das instituições, a sociedade disciplinar, a sociedade do controle, os regimes de verdade, as linhas de força e de subjetivação através do ensino de escrita, como também promover uma autorreflexão e potencializar a memória dos professores, seu fazer pedagógico, como uma prática de autoformação ética, e que tem como objetivo principal "analisar as condições que envolvem o professor no processo de "ensino de escrita", aqui tomado como dispositivo."

Não deixei de focar no objetivo principal em nenhum momento. Durante as etapas metodológicas, tanto teóricas quanto de campo, percebi a necessidade de realização de pesquisa de base histórica que oportunizasse a relação dos discursos com as práticas que objetivava apresentar para melhor descrição dos processos subjetivadores que envolvem o professor no ensino de escrita. Tal percepção trouxe grandes entraves para a escrita de uma tese com base foucaultiana, porque o próprio Foucault criticou a busca da "continuidade" histórica e traçou um novo paradigma ao pensar uma história descontínua. No entanto, não

tive dúvidas de que era o melhor caminho para relacionar as linhas de força (e de resistência) com os processos subjetivadores que envolvem o professor no ensino de escrita.

Percebi também, durante a escrita do texto, que grande parte dos processos que envolvem o professor em sua constituição como sujeito estão em todas as etapas do ensino. Assim, as respostas (sequências enunciativas) de professores que ensinam em anos finais constitui um indício e uma representação importante do que ocorre com todos os professores no ensino de escrita e, muitas vezes, com outros agentes escolares.

Neste trabalho, contei com a "colaboração" de Michel Foucault na escolha do tema, nos aspectos teóricos e na metodologia, tanto no recolhimento dos dados, como também na sua análise. Justamente por pensar com Foucault, foi pertinente considerar muitos outros aliados de História do Ensino de Línguas, de Educação, de Filosofia, e inclusive de Linguística.

Não foi meu objetivo o ineditismo dessas considerações, mas que fossem fruto de um arranjo e desarranjo de discursos como se espera de uma análise discursiva e, principalmente, uma autorreflexão. Graças ao arquivo produzido na pesquisa bibliográfica e na pesquisa com os professores, entendido como um sistema de discursividade, "[...] o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares." (FOUCAULT, 2010, p. 147), foi possível realizar uma análise arqueogenealógica e ética do sujeito-professor de Língua Portuguesa e de seus enunciados através do dispositivo "ensino de escrita" e escrever uma "escrita de mim: um gesto arqueogenealógico e ético que permite entender os processos do dispositivo ensino de escrita e autoformar o professor, em busca de uma ética de si, porque é preciso pensar, para além da formação contínua do professor, um cuidado de si, que pode se dar pela escrita de sua própria história.

Nas seções 2, 3 e 4, respondo, respectivamente, às questões iniciais de pesquisa, que eram: a) como as práticas de escrita escolares das últimas três décadas historicizaram o professor de Língua Portuguesa?; b) quais linhas de força e resistência atuam no ensino de escrita?; c) como a escola e os regimes de verdade que a circundam subjetivam o professor de escrita?. Observe-se, entretanto, que umas respostas estão relacionadas às outras, como as próprias seções que as respondem. Todas as respostas são discursivas, estão imbricadas no saber-poder estabelecido pela própria disciplina, que são bem identificadas nas categorizações foucaultianas, por isso se podem encontrar em todas as seções, de alguma forma, respostas às questões iniciais.

No livro intitulado **O governo de si e dos outros**[49], Foucault esclarece quais são os seus três eixos de análise e seus deslocamentos, apresentando sucintamente seu esforço:

> Também procurei indicar a vocês quais os deslocamentos teóricos que esse gênero de análise implicava, uma vez que se tratava de estudar a formação dos saberes, a normatividade dos comportamentos e os modos de ser do sujeito em sua correlação. De fato, parece-me que a análise da formação dos saberes, uma vez que procuramos desenhá-la nessa perspectiva, deve ser feita não tanto como a história do desenvolvimento dos conhecimentos, mas a partir e do ponto de vista da análise das práticas discursivas e da história das formas de veridicção. Essa passagem, esse deslocamento do desenvolvimento dos conhecimentos para a análise das formas de veridicção constituiu um primeiro deslocamento teórico que era necessário operar. O segundo deslocamento teórico a operar é o que consiste, quando se trata de analisar a normatividade dos comportamentos, em se desprender do que seria uma Teoria Geral do Poder (com todas as maiúsculas) ou das explicações pela Dominação em geral, e em tentar fazer valer a história e a análise dos procedimentos e das tecnologias de governamentalidade. Enfim, o terceiro deslocamento que se trata, creio eu, de realizar é o que consiste em passar de uma teoria do sujeito a partir da qual se procuraria destacar, em sua historicidade, os diferentes modos de ser da subjetividade, à análise das modalidades e técnicas da relação consigo, ou ainda à história dessa pragmática do sujeito em suas diferentes formas, de que procurei, no ano passado, dar a vocês alguns exemplos. Logo: análise das formas de veridicção; análise dos procedimentos de governamentalidade; análise da pragmática do sujeito e das técnicas do si. (FOUCAULT, 2010b, p. 42)

Eu procurei, durante esse texto, fazer um "gesto" em direção a esses três eixos ao escrever sobre um gesto arqueológico no ensino de escrita (seção 2), um gesto genealógico no ensino de escrita (seção 3), e os processos subjetivadores do professor no ensino de escrita (seção 4), para descrever o dispositivo "ensino de escrita" e melhor entender o sujeito professor nessa prática de ensino, respondendo às minhas próprias dúvidas de como ser professora que ensina escrita. Assim, acabei trazendo outras questões para a tese que não tinham sido previstas inicialmente, a exemplo da "escrita de mim" e da "escrita-artista".

Na primeira seção apresentei o percurso teórico-metodológico necessário à "escrita de mim" que atravessa esse texto, imputando a importância de uma pesquisa narrativa e bibliográfica nos aspectos históricos e teóricos, como também a pertinência de ir à campo, investigando o discurso do professor, para analisar seu enunciado e todas as implicações deste, diante das imbricações trazidas por Michel Foucault e da visão de mim mesma diante de todas as fontes de pesquisa.

Da segunda seção é importante destacar que os aspectos históricos (e teóricos) pertinentes ao ensino de escrita são esboçados a partir do ponto de vista da escrita no Brasil e

---

[49] O livro é composto de aulas ministradas por Foucault entre 1982-1983 no Collège de France.

de sua relação com o ensino, que é enunciado no *corpus*, composto de sequências enunciativas de professores que atuam/atuaram entre 1980-2010, no Estado de Sergipe, nesse processo educativo. O texto não é extensivo, não traz todos os pormenores relativos à prática de ensino de Língua Portuguesa em todos os momentos históricos brasileiros. Nele se destaca como o ensino de escrita é movido pela força de uma tradição gramatical que está entre nós mesmo antes da oficialização da Língua Portuguesa como disciplina escolar.

No Brasil colônia, ainda nem tínhamos uma escola propriamente dita e já se ensinava a escrever (em latim) por modelos de "boa escrita". Quando o idioma português passa a ser disciplina escolar, ele é apresentado por meio de regras que estabelecem um padrão a ser seguido – variante de prestígio. Movimento referente ao processo colonizador, a política linguística do Brasil antes da República reforça a gramaticalização, na mesma medida que a escolarização implementa o ensino de escrita num modelo europeu destinado a poucos. Ainda que tenhamos passado por três eras de escrita (composição, redação, produção de texto) e que, na última, tenhamos avançado drasticamente em teoria linguística e pedagógica, trazendo elementos pragmáticos e discursivos para a seara da escrita e de seu ensino, não se pode notar grandes avanços na prática de ensino em nossos dias.

O processo democrático, vivido no Brasil a partir de 1988, convertido em documentos legais que orientam o ensino e suas práticas, deu ao professor de Língua Portuguesa um *status* de "agente de transformação" e todos nos frustramos porque não percebemos no desempenho dos estudantes, medido por exames nacionais, a proficiência esperada. Nas sequências enunciativas analisadas, percebe-se a intensa relação das regras gramaticais com o ensino de escrita e a presença de uma visão de escrita que contradiz à perspectiva sociointeracionista tão reclamada pelos linguistas, entendendo-a ora como "dom", ora como "técnica", sem distinguir a potencialidade do sujeito-professor em sua prática.

Na terceira seção, a análise das relações do professor com o aluno, com as políticas públicas e com a própria disciplina Língua Portuguesa permite considerar as inúmeras condições e interposições que a Disciplina[50] determina sobre o professor e sobre suas práticas de ensino. Observa-se, com Foucault (1987), quão fortes são as linhas de força que criam verdade e agem sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente quanto ao ensino de escrita, a citar as sequências enunciativas dos informantes da pesquisa, que retratam as

[50] Disciplina deve ser entendida como referida por Michel Foucault em Vigiar e Punir (1987). É uma categorização definida pelo autor para discutir as relações de poder determinadas entre os sujeitos, especialmente depois da inserção do trabalho humano nas indústrias e o desenvolvimento do capitalismo, que tem por consequência a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, a que todos estamos sujeitos.

“influências” que agem sobre suas práticas, vindas da instituição escolar e até do ENEM. No entanto, há que se considerar que o professor é também resistente nessa relação de força estabelecida pela sociedade de controle, a qual a instituição escolar vem reforçar, porque, em seu discurso, encontram-se elementos que representam perspectivas dissonantes (ainda que pequenas) do discurso tradicional.

Duas perspectivas de ensino são observadas e encontram-se imbricadas na prática da disciplina Língua Portuguesa, a saber: 1ª) a perspectiva tradicional – texto produto, preocupada particularmente com a inculcação das regras gramaticais, com os modelos de escrita; leva a uma avaliação higienista e um ensino de escrita imediatista; e 2ª) perspectiva sociointeracionista – texto-processo, desenvolvida a partir de uma concepção de linguagem como interação; busca um ensino de escrita processual em que o aluno se sinta parte da própria produção.

“Se há poder, há resistência”, e essa última pode ser observada no ensino de escrita na opção pela *ascese* de profissionais, professores e linguistas, que discutem as práticas de ensino em seu fazer científico, como tantos citados durante todo o texto e muitos professores que, em silêncio, sob críticas, fazem diferente do que a Disciplina quer.

Na quarta seção dessa tese, busquei observar os processos subjetivadores que envolvem o professor que ensina escrita, inclusive considerando o que não acontece entre nós como a condição de ser mestre e, muitas vezes, a condição de escritor. Como Foucault, não busquei entender a identidade do professor, mas, no jogo das relações desse sujeito com as verdades (ou seus efeitos), busquei entender os processos que o envolvem e processos que deveriam se estabelecer com o professor de Língua Portuguesa com destino a uma autoformação e a um cuidado de si, como ter uma “escrita-artista”. Assim, apresento, na última seção, uma direção ética para sua condição como sujeito-professor não somente no ensino de escrita, mormente na educação brasileira, que pode permitir avanços e retomadas para uma prática voltada à escrita como modo de vida.

Como afirmei na introdução, é preciso não procurar na escrita um objetivo ou um fim, mas fazer uma escrita que atravesse muros e abra janelas (FOUCAULT, 2005). Esta deve ser uma reflexão constante do professor de língua e eu não contesto que é uma reflexão difícil de se fazer na medida que me sinto controlada, fiscalizada e avaliada em todo o meu entorno. A escola, o Estado, a sociedade, os pais e até os alunos se tornam influentes nos processos pedagógicos que dizem respeito ao professor, através de documentos – diários, relatórios, notas, avaliações, entre outros mecanismos de controle. Ainda que seja difícil, não é

impossível cuidar de si e ser professor-artista na condição de trazer a escrita como espaço de resistência e de liberdade.

Sem querer trazer grandes méritos para essa tese, note-se que ela estabelece parâmetros para a elaboração de conceitos de trabalho para o ensino de escrita. Como Corrêa (2013, p. 509) bem resume, trago concepções teóricas e práticas para o futuro professor, considerando as seguintes perspectivas: 1) dialógica – o processo da escrita se dá no diálogo; 2) indiciária – requer um trabalho de sua opacidade; 3) pragmática-enunciativa – a escrita deve ser vista como modo de enunciação; 4) discursiva – a escrita deve ser desenvolvida através da proposição do gênero discursivo e com caráter plural (alteridade, heterogeneidade constitutiva e representação). Também alinho meu pensamento com Indursky (2016), que diferencia escrita de texto, aduzindo que o texto tem começo, meio e fim, enquanto a escrita não se constitui um produto e sim, um processo.

Para mim e para outros professores que assumiram o encargo de ensinar a escrita, deixo as palavras de Cardoso *et al.*

> [...] três dimensões definitórias do ato de escrever – processual, social e pessoal – deverão estar contempladas em todo o processo de ensino da escrita que não queira ser restritivo, mas sim sistemático, programado, para atender a aspectos linguísticos, discursivos e afetivos, ensino caracterizado, ainda, por uma monitorização pelo professor que não ignore a relação que o sujeito desenvolve, desde cedo, com a escrita, através de processos mais ou menos conscientes. (CARDOSO *et al.*, 2018, p. 1).

E espero que tenhamos a firmeza e a filosofia de Foucault em optar pela resistência em nossas práticas de ensino, em optar por uma conduta ética de existir, como sujeitos-professores, em que a escrita seja mesmo um modo de vida, um espaço de liberdade, a ser presentificado em nossas histórias de tal maneira que seja repassado a nossos alunos para que todos possam escrever, serem lidos e compreendidos em sua própria escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *In:* **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.3, p. 641-656, set/dez. 2011.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAPTISTA, Maria Adriana da Costa; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; BARBEIRO, Luís Felipe Tomás. **O ensino de escrita: dimensões gráfica e ortográfica**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. **Ensino de escrita: a dimensão textual.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BARBOZA, Giselle Macedo. O Alvará de 1770 e o Ensino de Língua Portuguesa. *In:* OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.) **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827).** Maceió: EDUFAL, 2010. p. 299-318.

BARRETO, Ricardo et al. **Ser protagonista:** Língua Portuguesa. São Paulo: SM, 2016.

BARROS, Maria Emília Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *In:* **Interdisciplinar**. v. 6, n.6, p. 35-56, jul/dez. 2008.

BARROS; Maria Emília Rodat de Aguiar Barreto; JESUS, Nicaelle Viturino dos Santos. O ensino de língua portuguesa na escola poder e silenciamento. *In:* Bernardo-Santos, Wilton James; TFOUNI, Fábio Elias Verdiani (Orgs.) **Discurso, mídia e ensino: entrecruzamento de abordagens.** São Cristóvão: UFS, 2016. p. 67-91.

BENEMANN, Milton; CADORE, Luís A. **Estudo dirigido de português**. 9. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 1975.

BERT, Jean-François. **Pensar com Foucault**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Que planejamento(s) orienta(m) o ensino da escrita na Educação Básica? *In:* **Leitura:** Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística- Ufal: Ensino de língua portuguesa. Maceió: EDUFAL, 2008, n. 42**,** p. 181-201.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM+). Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 139-161.

CAGLIARI, Luiz Carlos **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CARDOSO, Inês *et al*. Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *In:* **Educação em Revista.** n. 34. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698180899. Acesso 16 jan. 2024.

CARNEIRO, Agostinho Dias; FARIAS, A. **A interpretação de texto e o pretexto**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1979.

CATANI, Denice Barbara; Vicentini Paula Perin. Uma história das práticas de ensino da leitura e da escrita na produção autobiográfica de professores e alunos no Brasil (1870-1970). In: **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 207-212, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8706. Acesso em: 24 maio 2019.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação: língua portuguesa.** São Paulo: IBEP, 2020.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino de escrita. *In:* **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 418-513, set/dez. 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, Myriam Crestian. Da academia para a escola: reflexões em torno da conceitualização na formação do professor de língua materna. *In:* ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernardete de (orgs.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: UFAL, 2008, p. 191-221.

DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard**. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da História: reflexões sobre os usos da genealogia. *In:* **Educação & Realidade.** n. 29 (1), p. 45-68, jan./jun. 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25418/14744. Acesso 22 jul. 2022.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras do Brasil. *In:* **Revista HELB** (História do Ensino de Línguas no Brasil). Brasília: UNB, n. 2, Ano 2, 2008. Disponível em http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil. Acesso 22 dez. 2022.

FISCHER, Rosa Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *In:* **Educação & Realidade**, n. 24 (1), p. 39-59, jan./jun. 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55804. Acesso 12 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In:* RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica).** Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-278.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Trad. Salma T. Muchail. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.

FOUCAULT, Michel. O grande confinamento. *In*: FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito.** Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 258-268.(Ditos e escritos I)

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 243-270.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês

Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 144-162. (Ditos e escritos V)

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 192-217.(Ditos e escritos V).

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c, p. 264-287. (Ditos e escritos V).

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In* FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 264-298. (Ditos e Escritos III).

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 203-222. (Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p. 223-240.(Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. Poder e estratégias. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d, p. 253-266.(Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. Diálogos sobre o poder. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e, p. 253-266.(Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos vivos**. Curso ministrado no Collège de France, 1979-1980: excertos. Organização de Nildo Avelino, 2a versão revista e ampliada. São Paulo:Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Eduardo Jardim e Roberto

Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France, 1981-1982. Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. (4ª tiragem). São Paulo: WMF (Martins Fontes), 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FRANCISCO, Kleyse Galdino. **Produção ou reprodução? : uma análise sobre a autoria na disciplina Produção e Recepção de Texto**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós Graduação em Letras/Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

FRANCISCO, Kleyse Galdino. **O meu e o deles: relato de experiências**. (Livro físico). Santa Leopoldina/Espírito Santo: Diversa, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. (4ª tiragem). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há uma luz no fim do túnel. In: **Revista Inter-Ação**. Goiânia. v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18867. Acesso em: 22 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, Marcel Maia *et al*. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. In: **Fracta**l, Rev. Psicol. n. 30 (2), p. 189-195, ago. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5540. Acesso 16 jan. 2024.

GOMES JÚNIOR, João Ronaldo Corrêa (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. In: **Bakhtiniana.** São Paulo, n. 9 (2), p. 35-51, ago./dez. 2014.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. *In:* **Revista Moara**. ed. 43, p. 6-25, jan/jun 2015.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino de escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática de escrita. *In:* **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 1., p. 30-47, jan./jun. 2016.

JUNGES, Márcia; MACHADO, Ricardo. A biopolítica educacional para além dos muros da escola. (Entrevista com Julio Roberto Groppa Aquino). *In:* **Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-line**. n. 472, set./2015. Disponível em https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6120-julio-roberto-groppa-aquino. Acesso em 12 jul 2022.

KOCH. Ingedore Villaça. Lingüística textual: um balanço e perspectivas. *In:* TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: UDUFU, 2006.

KOCH. Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A escrita e o ENEM: os sentidos de resistência**. Fronteira digital, n. 5, 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/fronteiradigital/article/view/1536. Acesso 10 fev. 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Escrita de si e para os outros na docência em arte. *In* **Educação**. Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 295-304, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MENDONÇA, Márcia; BUZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11- 22.

MOITA LOPES**,** Luiz. Paulo da. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, proferida em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 22 abril 2023.

NASCIMENTO, Maria Célia; ARAÚJO, Denise Lino de. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. *In:* **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 111- 121, jan./jun. 2018.

NOLL, Volker. **O português brasileiro: formação e contrastes.** São Paulo: Globo, 2008.

NUNES, Therezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *In*: **Educação em Revista**, n. 12, Belo Horizonte, dez. 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46981990000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)**. São Cristóvão: UFS, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A história do ensino de línguas no Brasil segundo a legislação. *In:* OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira.** 2 ed. Criação: Aracaju, 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org). **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *In*: **Revista Latino-americana de estudos do discurso**. v. 16, n. 2: A análise do discurso pedagógico. Abordagens e perspectivas, p. 68-80, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239/26943. Acesso em: 16 jan. 2024.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

PIETRE, Émerson. Os limites do contexto: a constituição da escrita escolar em objeto dos estudos linguísticos. *In:* **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 515-542,

set/dez. 2013.

PLATÃO, Francisco Savioli: FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação.** 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; Dib, Cláudio Zaki. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: PRIOOR/ Instituto Nacional do Livro, 1974.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica).** Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. *In:* **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

RIO DE JANEIRO, 1882. Decreto 8.051, de 24 de março de 1881. *In:* **Coleção de leis do Império do Brasil - 1881**, p. 225. v.1, parte 2. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8051-24-marco-1881-546219-norma-pe.html. Acesso 20 jan. 2023.

RIOLFI, Cláudia Rosa; PIETRI; Émerson de; BARZOTTO, Valdir Heitor. Imagens contemporâneas do formador do professor de Língua Portuguesa. *In:* **Leitura: Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística - Ufal: Ensino de língua portuguesa.** n. 42. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 68-85.

RONALD SCHMIDT, Sr. Political theory and language policy. *In:* RICENTO, Thomas. **An introduction to language policy.** Blackwell: MA, 2006.

ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. *In:* TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários.** Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 51- 65.

ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José. **Formação continuada como ética do cuidado de si.** *In:* Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, p. 1-22. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v46/2177-6059-roteiro-46-e22401.pdf. Acesso 05 mar. 2024.

SANTOS, Wilton James Bernardo dos. **Relação sujeito/língua para o ensino de Português no Brasil: um estudo sobre Parâmetros Curriculares e o livro didático**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

SANTOS, Lúcia de Fátima. A formação inicial dos professores de Letras. *In:* **Leitura: Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística - Ufal: Ensino de língua portuguesa.** n. 42. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 105- 137.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *In:* **Alfa**. São José do Rio Preto/SP, v. 57, n. 2, 2013, p. 451-473.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de Português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola: disciplinas curriculares: a escolarização saber. *In:* SOARES, Magda. **Português na escola: História de uma disciplina curricular**. São Paulo: Moderna, 1996, p. 2-15.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In:* Vera Masagão Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. A produção de texto: entre o discurso e a prática. *In:* ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernardete de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: UFAL, 2008, p. 37-62.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si.** Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/ RS, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. *In:* **Em Aberto,** Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL)

O professor e as práticas de ensino de escrita

Pesquisador Responsável: Kleyse Galdino Francisco

E-mail: kleysegaldino@gmail.com

Telefone: (79) 991430988

Questionário de pesquisa

1.Nome:

2.E-mail:

3.Idade:

4.Sexo:

( ) masculino

( ) feminino

( ) outro

5.É(era) professor da:

( ) rede pública municipal

( ) rede pública estadual

( ) rede pública federal

( ) rede privada

6.É(era) professor do

( ) Ensino Infantil

( ) Ensino Fundamental menor (1 ao 5º ano)

( ) Ensino Fundamental maior (6 ao 9º ano)

( ) Ensino Médio ou equivalente

7.Quanto à sua formação, você cursou até:

( ) Ensino médio ou equivalente

( ) Superior incompleto

( ) Superior completo

( ) Mestrado

( ) Doutorado

8. Caso você tenha nível superior, você se formou:

( ) Em faculdade ou universidade pública

( ) Em faculdade ou universidade privada

9. Desde que período você trabalha com o ensino de Língua Portuguesa?

( ) anos de 1970

( ) anos de 1980

( ) anos de 1990

( ) anos de 2000

( ) anos de 2010 em diante

10. Caso você tenha nível superior, sua colação de grau se deu em que ano?

_____

11. Qual(is) disciplina(s) você leciona(ou):

( ) Língua Portuguesa

( ) Comunicação e expressão

( ) Redação

( ) Literatura

( ) Outra

12. Caso você tenha lecionado Língua Portuguesa ou Comunicação e expressão, em seu programa ou currículo constava:

( ) Gramática

( ) Literatura

( ) Expressão oral e escrita

( ) Redação

( ) Outro

13. Utiliza(ou) livro didático nas suas práticas de ensino?

( ) Sim

( ) Não

14. Se utiliza(ou) livro didático em suas práticas de ensino, qual a importância dessa utilização?

( ) Melhor exposição do conteúdo.

( ) As atividades já vêm prontas.

( ) Melhor organização da proposta didática.

( ) É relativa à turma e/ou conteúdo a ser ministrado.

( ) Não é importante, pode ser substituído por materiais didáticos organizados por você mesmo.

15. A escrita em suas aulas é (era) uma forma de avaliação ?

( ) Sim

( ) Não

16. Quais das formas textuais abaixo, você cobra (ou) em suas aulas?

( ) crônica/conto

( ) resenha/relatório

( ) dissertação

( ) carta

( ) propaganda

( ) reportagem

( ) autobiografia

( ) portfófio

( ) artigo de opinião

( ) outro

17. Quanto às suas estratégias de ensino, você faz(fez) uso de:

( ) leitura

( ) exposição de conteúdo

( ) orientação para produção escrita/textual

( ) atividades de interpretação/compreensão de texto

( ) outra

18. Cite estratégias de ensino de redação que você utiliza(ou)?

_____
_____
_____
_____

19. Você promove(eu) atividades que relacionam Gramática e/ou Literatura com a produção de texto?

( ) Sim

( ) Não

20. Você se reconhece como professor de:

( ) Língua Portuguesa

( ) Literatura

( ) Redação

( ) Gramática

( ) Outro

21. O vestibular influencia (ou) em suas estratégias de ensino ?

( ) Sim

( ) Não

22. O ENEM influencia(ou) em suas estratégias de ensino?

( ) Sim

( ) Não

23. As políticas públicas de educação influenciam/influenciaram suas estratégias de ensino?

( ) Sim

( ) Não

24. Se você sente/sentiu a influência do vestibular, do ENEM e/ou das políticas públicas em suas estratégias de ensino, cite como foi:

_____
_____
_____
_____

25. O que pode influenciar suas práticas de ensino?

( ) A instituição em que trabalha

( ) Os programas e currículos já estabelecidos

( ) Os alunos

( ) Os pais dos alunos

( ) As provas e exames (vestibulares, ENEM, ENADE, SAEB, Prova Brasil, PISA, etc)

( ) Outro

26. Você trabalha(ou) com gêneros textuais? De que forma?

_____
_____
_____
_____

27. O que é "ensinar a escrever", do seu ponto de vista?

_____
_____
_____
_____

28. Você escreve? Que tipo de texto você escreve? O que lhe leva a escrever?

_____
_____
_____
_____

29. Como você nomeia a produção escrita do seu aluno?

( ) Redação

( ) Texto

( ) Produção textual

( ) Composição

( ) Escrita

( ) Outro

30. Quanto às condições de trabalho, o seu local de trabalho favorece (favorecia) suas práticas de ensino?

( ) Sim

( ) Não

( ) O local de trabalho não é/era relevante para as minhas práticas de ensino

31. Quais seus aspectos de correção para a produção escrita de um aluno?

_____

_____

_____

_____

32. Na sua atuação como professor de Língua Portuguesa, qual (quais) atividade(s) foi (foram) mais propícia(s) para o ensino de escrita?

_____

_____

_____

_____

33. Como você vê a escrita: um dom ou uma técnica? Por quê?

_____

_____

_____

_____

34. Conte um pouco de sua história de ensino de escrita. Como você ensinava a escrever?

_____

_____

_____

_____