

LINGUAGEM ESCRITA: INSTRUMENTO DE ESCREVENTES-CIDADÃS

Glícia Marili Azevedo de Medeiros TINOCO (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

ABSTRACT: Through a work of strong social impact, adolescents draw a socio-cultural profile of their communities, analyze the public services that are offered (or its inexistence), detect their needs, set out claiming documents to councilors, take part in meetings and go along with this process of citizen legitimacy, which is set up throughout an ethnographic project of collaborative writing.

KEY WORDS: written language; writing; citizen

0. Introdução

Partindo do princípio de que a língua é uma expressão de poder social e de que a linguagem escrita é um instrumento tanto de submissão de um grupo em relação a outro quanto de legitimação de cidadania, desenvolvemos, durante todo o ano de 2002, o projeto de extensão “A linguagem escrita como instrumento de legitimação de cidadania”, na Casa Renascer, Ong voltada para o atendimento de crianças e adolescentes do sexo feminino em situação de risco.

Por ser multidisciplinar e transversal, tal projeto envolveu as noções de moradia, referências geográficas, lateralidade, cidadania, saúde, cultura, leitura, escrita, entre outras questões vitais para qualquer pessoa, especialmente para adolescentes em situação de risco, que, em geral, apresentam movimentação circunscrita a casa – escola – Casa Renascer.

Um dos motivos que originam essa restrita circulação é a precária situação financeira em que vivem nossas participantes. O baixo poder aquisitivo inviabiliza a circulação para comunidades adjacentes e provoca o isolamento sociocultural, dificultando o acesso aos centros comerciais e recreativos.

Dentro desse contexto, analisamos a própria Casa Renascer, a fim de tornar essa ONG um ponto de referência para a comparação com outros espaços físicos e socioculturais. Desejávamos fomentar debates acerca da situação dos serviços oferecidos (ou da inexistência deles) e motivar a proposição de alternativas para melhorar ou implementar serviços necessários a cada comunidade estudada.

Para tanto, foi realizado um trabalho investigativo e impactante que compreendeu as seguintes etapas: estudo da área física e dos serviços oferecidos pela Casa Renascer; exploração das ruas adjacentes a esse local; depois, das comunidades de cada participante; a seguir, visita a pontos históricos de Natal e, por fim, aula-passeio pelo Litoral Sul do RN, passando pelas praias de Natal, Parnamirim e Nísia Floresta.

Essas atividades proporcionaram às participantes uma visão macro do que é oferecido a turistas e a moradores de bairros privilegiados na tão proclamada Cidade do Sol e nos municípios próximos, o que, até então, era completamente desconhecido por elas, moradoras de áreas pobres de Natal. Em

conseqüência disso, amplo questionamento foi suscitado acerca de seus direitos a serviços, como: saúde, educação e segurança, essenciais a todo cidadão, mas que, nos bairros mais pobres, são completamente negligenciados.

Assim, unindo ensino-pesquisa-ação, proporcionamos oportunidades reais de legitimação de cidadania, haja vista a constatação e análise de problemas sociais, identificação de alternativas de minimização e encaminhamentos de propostas para agentes que podem transformar as situações adversas. Uma das atividades das participantes da pesquisa foi a priorização de problemas por região administrativa (Norte, Sul, Leste, Oeste) e a escrita de cartas a vereadores de Natal, processo que demandou muitas versões entre escrita inicial, reescritas e versão final.

Essas cartas reivindicatórias foram encaminhadas à Câmara Municipal de Natal, tendo sido motivo de destaque na plenária de 04/11/2002, por parte de vereadores que ratificaram a relevância do projeto citado e anunciaram as providências que seriam tomadas a partir das demandas das adolescentes da Casa Renascer.

1. Fundamentação teórica

Para envolver as participantes da pesquisa em situações de uso real de linguagem escrita, a fim de que se apropriassem de algumas (das inúmeras) práticas sociais de leitura e escrita e tornassem esse conhecimento um instrumento de legitimação de cidadania, determinadas escolhas teóricas foram inevitáveis, dentre as quais citamos:

- o entendimento de língua como um sistema constituído por enunciados concretos que emanam das práticas sociais da atividade humana e que possibilitam a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade;
- a noção de linguagem enquanto uma atividade humana que se realiza através de ações variadas de linguagem em funcionamento na sociedade, concretizando-se por meio de gêneros do discurso;
- o conceito de texto como uma unidade comunicativa de nível superior, determinada por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas ou lingüísticas, passível de uma classificação fixa;
- o conceito de gêneros enquanto realizações lingüísticas concretas, que apresentam características sócio-comunicativas relativamente estáveis, definidas em função do conteúdo que se quer expressar, de suas propriedades funcionais, estilo e composição, ficando disponíveis no intertexto como modelos indexados para os contemporâneos e para as gerações posteriores;
- a noção de mundos de letramento, ou seja, atividades de leitura e de escrita situadas ou pertencentes a diferentes domínios sociais;
- o entendimento de estratégias como ações deliberadas e conscientes que variam de nível de complexidade e dependem do contexto, das intenções, da capacidade e da avaliação das variáveis apresentadas pelo grupo de pesquisa.

Nesse quadro teórico de perspectiva sócio-interacionista, algumas vozes se sobrepõem, por exemplo, a de Vygotsky (1991) e a de Bakhtin (1992), cuja compreensão de linguagem requer entendê-la como uma ação social. Esse posicionamento é basilar para que possamos refletir sobre o desenvolvimento da

linguagem escrita a partir de uma prática pedagógica progressista, que consolide a noção de que todo conhecimento é construído por meio da interação.

Urge salientar que nosso entendimento de prática pedagógica progressista está associado à compreensão de escola “progressista” ou “transformadora” de Soares (2000:73):

(...)Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e, que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

Pensando assim, as tarefas fundamentais do professor seriam a de compreender as relações que seus alunos conseguem estabelecer diante do que se lhes pretende ensinar e a de arregimentar meios para que os discentes, em ação conjunta, possam refletir sobre os assuntos apresentados, desenvolvendo uma ação responsiva sobre eles. Depreende-se daí a fundamental importância do papel do professor enquanto “mediador”.

Nessa perspectiva, o ensino de linguagem escrita a que nos propomos foi permeado pela construção de um processo contínuo de negociação de o quê escrever, para quem, com que objetivo, de que forma, com vistas a adequar o texto escrito ao destinatário, à situação de comunicação e aos propósitos comunicativos das escreventes.

Outrossim, devido a ser o professor-educador um agente político que leva seus alunos à participação política, buscamos, na Teoria Social do Discurso, especificamente em Fairclough (2001), o entendimento do termo “discurso” e a compreensão das relações de poder que se estabelecem por meio da linguagem. Para esse lingüista britânico, “discurso” significa modo de prática política e ideológica que estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existam relações de poder; no tocante às “relações de poder” e “linguagem”, Fairclough tem contribuído de forma significativa para a reflexão que Paulo Freire, por décadas, travou em torno do papel central da linguagem para a transformação social.

Respalhando essa assertiva, Barthes (1989) afirmara que o poder se instaura pela linguagem. Assim, ao falar, ouvir ou escrever, o ser humano está sempre utilizando a linguagem a serviço de um poder, razão pela qual, em suas relações com os outros, revela ora dominação, ora subordinação, num movimento dialético que caracteriza a essência da linguagem humana.

Sob esse ângulo, acreditamos ser possível examinar até que ponto a linguagem (que, se por um lado, é moldada pela estrutura social, por outro, é constitutiva da estrutura social) apenas reproduz as práticas sociais e as ideologias dominantes e a partir de onde ela tem papel significativo na transformação social. É óbvio que, atrelada a essa análise, surge a reflexão: ensinar metalinguagem é um subterfúgio para que o professor não se comprometa com as transformações necessárias, principalmente no Brasil, um país em que a maioria da população, inclusive o próprio professor, é alvo de manipulação por parte de grupos de poder?

Possivelmente, a aula de pura metalinguagem seja uma forma de manutenção do poder e a atividade docente, um instrumento de reprodução de desigualdades sociais. Isso explicaria a frustração de grande parte dos

professores brasileiros ao falarem sobre seu exercício profissional. Segundo Neves (2002, p. 239): (...) *tento refletir sobre as razões do desconsolo geral que a pesquisa permitiu observar entre os professores, os quais vêm (...) “ensinando gramática”, mas não conseguem apontar nenhum real proveito de seus alunos com esse ensino.*

No entanto, se pensamos em uma prática docente que remeta à legitimação da cidadania, simplesmente abandonar a metalinguagem não é o caminho. Temos de desenvolver criticidade suficiente para entender se as alterações propostas nos currículos oficiais, nos livros didáticos ou nos cursos de formação docente são, de fato, favoráveis aos cidadãos que pretendemos ver atuantes na construção de um mundo mais justo e ético. É na busca desse entendimento que Freire (1993) e Fairclough (2001) vêm nos subsidiar.

2. Aspectos Metodológicos

Nossa investigação é qualitativa, de vertente etnográfica, caracterizada como pesquisa-ação. As próprias características do grupo pesquisado e do trabalho desenvolvido pela Casa Renascer requereram uma metodologia que implicasse envolvimento, reflexão e negociação contínuos. A avaliação do processo foi viabilizada pelas ações lingüísticas que surgiam em função dos problemas diagnosticados, por exemplo, a produção de cartas reivindicatórias, das quais ora nos ocupamos.

3. Análise

As etapas desse trabalho investigativo desencadearam toda uma reflexão em torno das causas e das conseqüências da violência – problema central na zona oeste – ; das doenças decorrentes da inadequada coleta de lixo na Vila de Ponta Negra (zona sul); do sucateamento das escolas públicas da zona leste; ou ainda da falta de lazer da zona norte de Natal.

A partir desse amplo processo reflexivo, nossas participantes demonstraram uma profunda indignação com as situações adversas por que passam moradores pobres de comunidades periféricas de Natal. Suas intervenções orais mostravam a convicção de que todos os cidadãos possuem os mesmos direitos, embora elas mesmas tenham identificado, no decorrer da pesquisa, exemplos concretos da imensa desigualdade entre os bairros visitados.

Por estarem motivadas a tomar uma atitude de enfrentamento em relação a essas questões, sugerimos a produção de cartas reivindicatórias a políticos municipais. Ressaltamos tanto a importância da escrita como documento que registra e que faz valer os direitos dos cidadãos quanto a necessidade de cada um de nós efetivar o exercício de sua cidadania através de manifestações reivindicatórias.

A vontade de reivindicar estava expressa em cada rosto, mas havia um conflito muito grande entre o desejo de escrever e o escrever. *Como começar? O que escrever? Como escrever? A quem escrever? A vereadores... Mas será que eles vão ler?* Essas e outras perguntas eram acompanhadas de uma afirmação geral e categórica: *Eu não sei escrever!*

Em meio a essa afirmação contundente que poderia arrefecer nossos ânimos, Paulo Freire soprava-nos ao ouvido: como esperar daquele grupo de adolescentes a certeza de que sabiam e iriam escrever se a escola, durante anos, mostrou o contrário: avaliou-as como incompetentes para ler, escrever e falar?

Com efeito, na escola, elas só ouvem, não discutem, guardam fórmulas... Exigir proficiência, agora, não daria. Cedo demais... Mas a lembrança de Freire (1993: 11) nos deu forças para continuar:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola (...)

Assim fortalecidos, para dar um encaminhamento à elaboração do documento reivindicatório, sugerimos algumas perguntas norteadoras que subsidiariam o processo inicial de escrita: o que gostaríamos de reivindicar; como; para onde; por quê; quando. Do vasto *corpus* formado a partir da pesquisa, selecionamos o texto das adolescentes do bairro Potengi (zona norte de Natal/RN).

Zona norte – versão 01

- 1 Casa renascer 06.08.02
- 2 O quê? uma praça uma quadra
- 3 Como? Com escurrego, balanço, com espaço para jogar bola, vôlei, bancos.
- 4 Para onde? Para minha comunidade na minha rua aonde tem um grande espaço
- 5 vazio lá no Santarém na av^o Apucarana bairro potengi próximo ao antigo São
- 6 José na estrada da redinha perto a linha ferroviária
- 7 Por que? quero melhora para minha comunidade, pois temos uma praça mais é
- 8 perto da colônia penal e somos proibida a freqüenta pelos nossos pais pois
- 9 podemos leva tiro quando tem fuga
- 10 Quando? O mais rápido possível.

Mediante tal produção, se estivéssemos preocupados com o texto-produto, esse resultado nos desolaria, mas sabíamos que essa seria uma fase de “desenferrujamento da mão”. Por enquanto, as adolescentes haviam respondido, a contento, às perguntas do roteiro dado. É perceptível que, no anseio de responder às perguntas da pesquisadora, as escreventes se esqueceram das características do gênero “carta reivindicatória”, embora a pesquisa já lhes tivesse proporcionado oportunidades de produção de cartas pessoais e de cartas de solicitação. Todavia, era necessário dividirmos com as participantes essa etapa não exitosa, uma vez que a estratégia utilizada (roteiro de perguntas) dificilmente viabilizaria a produção de um texto coeso e coerente. Seriam necessárias outras estratégias: optamos por uma ação reflexiva sobre as produções, a fim de que seus textos fossem tomando a dimensão do gênero solicitado e isso poderia ser viável por meio da escrita colaborativa.

Logo, o texto do grupo de adolescentes da Zona Norte foi digitado, impresso em transparência e reproduzido para todas as alunas. Em seguida, utilizamos a carta produzida para refletir conjuntamente sobre ela e melhorá-la

por meio da reescritura. Para essa atividade não houve qualquer resistência, porque as adolescentes perceberam que não iriam escrever tudo de novo, “passando a limpo”. O trabalho delas não seria braçal, mas de reflexão. Acompanhariam as alterações pela projeção da transparência e, na cópia xerografada, registrariam as mudanças propostas.

Fizemos uma leitura em voz alta do texto projetado. De início, algumas adolescentes quiseram ridicularizá-lo, devido a problemas formais que conseguiam identificar, tais como: “renascer”, nome próprio que está grafado com letra minúscula, “escurego”, ortograficamente mal escrito, etc. Aproveitamos as correções que elas propunham, mas afirmamos que esses problemas eram menores. O interessante seria observar se as escreventes haviam conseguido contemplar os pontos principais para a formulação da carta reivindicatória. A partir desse esclarecimento, começaram a assumir uma outra postura e a enxergar o texto com novas lentes: *Isso não é uma carta, é um questionário*, disseram.

Sem dar instruções diretas, mas provocando uma ação reflexiva sobre como se escreve o gênero “carta”, fomentamos um debate a partir do qual as alunas iam cortando as seqüências de perguntas/respostas e sugerindo uma nova formatação: inclusão de vocativo, de parágrafos, de explicitações da solicitação (ver *Eu gostaria...*, 1.3-6), identificação exata do lugar para onde se pleiteia a praça e a quadra (1.7-9), justificativa do pedido (1.10-13), além da seqüência de polidez (1.14-16). Feitas na projeção as alterações sugeridas, nova leitura foi realizada.

Zona norte – versão 2

1 Casa **Renascer** 22.08.02
2 **Senho Veriador**
3 **Eu gostaria que na minha comunidade fosse construída** uma praça, com
4 **escorregos, balanços e bancos, árvores e uma boa iluminação. E uma quadra que**
5 **tivesse espaço adequado para praticar esportes, como vôlei, futebol, basquete,**
6 **com rede de proteção, iluminação e segurança.**
7 Para minha comunidade, **em Santarém, num terreno baldio que fica** na
8 **avenida Apucarana, no bairro potengi, próximo ao antigo supermercado São**
9 **José, na estrada da redinha perto da linha ferroviária.**
10 **Porque em** minha comunidade temos uma praça **que fica nas**
11 **adjacências da Penitenciária João Chaves, mas nós moradores e principalmente**
12 **as crianças somos proibidas pelos nossos pais, pois podemos ser atingi por tiros,**
13 **quando os presidiários tentam fugir.**
14 **Agradecemos ao senhor se cumprir com seu dever e atender nossos**
15 **pedidos, e que seja o mais rápido possível, porque as vida das crianças correm**
16 **risco de morte.**

Após a leitura da segunda versão, as alunas verificaram a importância da reescritura para “burilar” o texto escrito e ficaram satisfeitas com o resultado.

No encontro seguinte, as contribuições foram mais significativas. Sem grandes dificuldades, elas conseguiam deixar em segundo plano os aspectos formais e priorizar as dimensões semântica e pragmática. Aos poucos se posicionavam como leitoras, não como “corregedoras”.

Esse trabalho cooperativo, marcado por leitura em voz alta, questionamento das possibilidades de sentido expressas pelas escolhas lingüísticas, mudança de posicionamento de escrevente para leitor ou vice-versa, instrução não diretiva e, principalmente, pelo respeito às escreventes, consolidou um jogo harmônico entre as participantes, de forma que não houve constrangimentos, nem disputas. Aos poucos, foi sendo obtido o necessário “afastamento” do texto e as alunas começaram a enxergar as possíveis lacunas, instaurando uma atitude de reflexividade sobre o texto escrito.

Tal processo de negociação de sentidos resultou em uma outra versão, na qual elas preferiram escrever em primeira pessoa do plural, justificando que estariam mostrando que não era só uma pessoa que reivindicava, mas um grupo: *O vereador vai sentir mais firmeza se a gente escrever “nós”*, comenta uma participante.

Zona norte – texto 02 – versão 03

1 Casa Renascer, 22.08.02.
2 Senhor Vereador,
3 Nós gostaríamos que em nossa comunidade fosse construída uma praça,
4 com escorregos, balanços, bancos, árvores e que tenha uma boa iluminação. E
5 uma quadra que tivesse um espaço adequado para praticar esportes, como: vôlei,
6 futebol, basquete. Com rede de proteção, iluminação e segurança.
7 Para a nossa comunidade, em Santarém, num terreno baldio que fica na
8 avenida Apucarana, no bairro Potengi, próximo ao antigo supermercado São
9 José, na estrada da Redinha, perto da linha ferroviária.
10 Porque em nossa comunidade tem uma praça que fica nas adjacências
11 da Penitenciária João Chaves, mas nós moradores e principalmente as crianças
12 somos proibidas pelos nossos pais, pois podemos ser atingidas por tiros, quando
13 os presidiários tentam fugir.
14 Agradecemos ao senhor se cumprir com seu dever e atender nossos
15 pedidos, e que seja o mais rápido possível, porque as vidas das crianças correm
16 risco de morte.

Nessa sessão, percebemos uma certa autonomia no processo de escrita de algumas adolescentes. Entre duplas ou em grande grupo, elas verificavam suas intenções de “dizer” e o que haviam escrito, identificavam problemas e sugeriam alterações, as quais nunca eram descartadas de imediato (mesmo se equivocadas), mas sempre levadas à reflexão para que o grupo decidisse sua relevância.

Verticalizando esse processo, as alunas começaram a prever as reações dos destinatários. Uma aluna salientou a necessidade de reforçar a argumentação, trazendo ao texto uma promessa de votos para seu interlocutor, enquanto outra reclamava nunca ter visto carta sem assinatura: *Como o vereador vai saber quem tá mandando essa carta?*

Zona norte – versão 04

1 Casa Renascer
2 Natal, 22.08.02
3 Senhor Vereador,

4 Nós gostaríamos que em nossa comunidade **no Santarém, num terreno**
5 **baldio que fica na Avenida Apucarana, no bairro Potengi, próximo ao**
6 **antigo Supermercado São José, na estrada da Redinha, perto da linha**
7 **ferroviária**, fosse construída uma praça, com escorregos, balanços, bancos,
8 árvores e que tenha uma boa iluminação. E uma quadra que tivesse um espaço
9 adequado para praticar esportes, como: vôlei, futebol, basquete. Com rede de
10 proteção, iluminação e segurança. Porque em nossa comunidade tem uma praça
11 que fica nas adjacências da Penitenciária João Chaves, mas nós moradores e
12 principalmente as crianças somos proibidas pelos nossos pais, pois podemos ser
13 atingidas por tiros, quando os presidiários tentam fugir.

14 Agradecemos ao senhor se cumprir com o seu dever e atender nossos
15 pedidos, e que seja o mais rápido possível, porque as vidas das crianças correm
16 risco de morte.

17 **Se o senhor cumprir , eu prometo que mandarei toda minha família**
18 **vota em você.**

19 **Ava Santos, Joana Tibúrcio e Lílian Tibúrcio**

4. Considerações finais

Essa pesquisa revelou que as dificuldades de nossas participantes partiam do pressuposto da incompetência para a escrita, atestada pela prática pedagógica tradicional, segundo a qual o desrespeito às convenções do código escrito comprova uma “deficiência crônica” do grupo para o exercício da escrita. No entanto, ao verificarem a importância de se tomar o texto em um sentido mais global e a crença da pesquisadora na possibilidade de se tornarem escreventes de qualidade, superaram as dificuldades formais e se concentraram no aprimoramento do “querer dizer” de cada uma. Perceberam, portanto, que, na vida real, as pessoas escrevem para responder a demandas sociais, por isso lêem, relêem o texto produzido e o reescrevem até que consigam fazer a transição entre o “querer dizer” e o “dizer”. Tais sessões de escrita reivindicatória desencadearam o envolvimento das alunas e um forte desejo de contribuir para a minimização das situações adversas por que suas comunidades passam. Ademais, observamos a relevância da pesquisa etnográfica e da escrita colaborativa como um caminho possível para a ressignificação do ensino de língua materna: ultrapassando questões metalingüísticas e chegando a práticas sociais da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP:Hucitec, 1992.
BARTHES, Roland. *Aula*. 9.ed. SP: Cultrix, 1989.
FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília:UnB, 2001.
FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. SP: Olho d'Água, 1993.
NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática*. SP: Editora UNESP, 2002.
SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. SP:Ática, 2000.
VYGOTSKY. *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes, 1991.