

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HULDA CYRELLI DE SOUZA

**O “NHENHENHÉM GRAMATICAL” COMO ENTRAVE AO LETRAMENTO NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PORTO ALEGRE

2007

Hulda Cyrelli de Souza

**O “NHENHENHÉM GRAMATICAL” COMO ENTRAVE AO LETRAMENTO NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – área Estudos da Linguagem – especialidade de Aquisição de Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes.

Porto Alegre

2007

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética... Alguma coisa que se “bolasse” nesse sentido, no campo da educação, valeria como corretivo prévio de aridez com que se costumam transcorrer destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio.

Carlos Drummond de Andrade

Um sonho que se sonha só é apenas um sonho, um sonho que se sonha junto é a realidade que começa.

D. Helder Câmara

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade.

Aos professores, professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação pela partilha.

Aos servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela importância de seu trabalho para a existência da mesma.

Ao Professor Paulo Coimbra Guedes por orientar apoiando, incentivando, capacitando.

Aos alunos, alunas, professores, professoras, coordenadores e coordenadoras pedagógicas, diretores e diretoras das escolas participantes do “Projeto Ler e Escrever para o Exercício da Cidadania”, pela interação desafiadora.

Às coordenadoras pedagógicas das unidades regionais por acreditarem que “ler e escrever” são condições básicas para o exercício da cidadania.

Aos que ensinei por me terem ensinado.

Ao Hélder e Débora pela interlocução valiosa e pela assessoria indispensável na informática.

Aos queridos filhos, filhas, neto pela compreensão na ausência.

Ao Válter pelo apoio incondicional.

A Deus pela vida de aprendizado.

A todos com quem aprendi.

RESUMO

Pelo presente trabalho, busca-se analisar as razões pelas quais as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de escolarizadas, não alcançam o letramento, termo entendido como competências e habilidades para o uso da linguagem escrita no entorno social. Ao comparar-se o fazer pedagógico de professores e a bibliografia que defende o processo ensino-aprendizagem da língua materna, no contexto social, nota-se uma dicotomia entre prática e teoria. Enquanto esta aponta para um ensino baseado no trinômio uso → reflexão → uso, de modo que a variedade lingüística do aluno seja, não só respeitada, mas tomada como ponto de partida para as reflexões epilingüísticas, rumo à variedade culta, a prática revela um fazer pedagógico que não leva em conta a linguagem do aluno, e que elege, como ponto de partida e de chegada, a gramática normativa, prática que pode estar referendada pela concepção de que é, pela via da mesma, que se aprende língua ou porque os professores aprenderam assim ou, ainda, porque eles não sabem como romper com a prática tradicional.

A análise revela uma escola preocupada com a decodificação, na leitura, responsável por entravar a compreensão do texto, já que trabalhado com vistas à leitura oral (como prova de que o aluno sabe ler) ou com vistas a uma pretensa interpretação, através de questões que privilegiam o conteúdo, o explícito ou, ainda, com vistas ao trabalho com questões subjetivas que não conduzem à leitura do implícito. No que diz respeito à escrita, a escola revela preocupar-se com a codificação, entendida como reprodução, de modo que, ao aluno, não resta outra saída que não a de realizar exercícios de língua, pela via da metalinguagem, ou na forma esporádica de redação, sem que se assuma como sujeito de suas idéias, tendo em vista um interlocutor de fato. Portanto, a escola, que deveria ser a instituição social responsável pelo ensino da linguagem escrita, falha nessa responsabilidade, por valorizar a gramaticalização em detrimento do letrar – passaporte para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: letramento; séries iniciais; competências e habilidades; ensino-aprendizagem em língua materna; gramática normativa.

ABSTRACT

In this work we intend to analyze the reasons why children in initial levels of elementary school, despite being regular students, are not able to achieve literacy (which is understood as a set of competences and skills for using written language in social context). When teaching practices and the bibliography concerning mother language teaching and learning are compared, we perceive a dicotomy between practice and theory: while the last one points to the trinomial use → reflection → use, making the learner's linguistic variety not only respected, but taken as a starting point for epilinguistical reflections towards standard language, practice reveals pedagogical procedures which do not consider learner's language, choosing normative grammar as a start and end. This occurs due to the conception that this is how one learns language, or this was the way teachers learnt it, or because teachers cannot break with traditional practices.

This analysis reveals that schools are concerned with decoding in reading, and this is responsible for restraining text comprehension, as the work with texts usually involves aloud reading (as a proof that students can read), or false text interpretation, which occurs through questions that privilege explicit content, or subjective questions that do not lead to implicit content. Concerning to writing, schools are worried with the encoding - term understood as reproduction. As a result, the learner makes language exercises through metalanguage, or in sporadic essay writing exercises, without considering him/herself as a real subject of his/her ideas, or addressing him/herself to a real interlocutor. Therefore, school, which should be the social institution responsible for teaching written language, fails in this responsibility, because it values grammar rather than literacy - which is a passport for an effective exercise of citizenship.

Key-words: literacy; elementary grades; competences and skills; mother tongue learning and teaching; prescriptive grammar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: MINHA TERRA TEM ESCOLAS, EM QUE SE APRENDE O “NHENHENHÉM”	10
1.1 “O fruto não costuma cair muito longe do pé”	11
1.2 “Dize-me com quem andas...”	15
1.3 “O bom filho a casa torna”	18
1.4 “Batendo ferro é que se fica ferreiro”	23
1.5 “Vem, vamos embora que esperar não é saber”	27
1.6 “De muito usada a faca já não corta”	34
2. LÍNGUA PORTUGUESA: AME-A OU.....	37
2.1 “É de pequenino que se torce o pepino”	41
2.2 “Quem cospe a semente é o dono da fruta”	45
2.3 “O que nunca se começa nunca se acaba”.....	50
2.4 “Mas renova-se a esperança...”	55
3. “VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT!”	58
3.1 A variação lingüística no espaço escolar	64
3.2 Formando poliglotas na própria língua	70
3.3 O aprendizado de língua exige dialogicidade	75
3.4 Variação lingüística na escola: ficção?	78
3.5 Abrindo espaço para a linguagem oral na sala de aula	84
4. A LEITURA E A ASCENSÃO DO “LEDOR” À CATEGORIA DE LEITOR	92
4.1 Ler ou decodificar?	96
4.2 Ler é fazer inferências	102
4.3 Leitura em crise na escola	108
4.4 Ler é produzir sentido	112
4.5 Pela desescolarização da leitura	118
4.6 Quando o texto é pretexto	121
4.7 Gramática no ou do texto?	127
4.8 Da leitura para a compreensão sem a passarela da leitura oral	129
4.9 Projeto para formar o leitor competente	133
5. PRODUÇÃO TEXTUAL: AÇÃO SOLITÁRIA OU SOLIDÁRIA?	141
5.1 Produção textual na escola: o que é e como se faz	144
5.2 Metodologia: uma questão política	152
5.3 Por que temos alunos assujeitados e não alunos sujeitos?	160
5.4 Composição, redação ou produção textual?	162
5.5 Mudam-se os títulos, mas o ranço persiste	166
5.6 Iniciando-se na produção de texto	170
5.7 Formando produtores de textos	175
5.8 Escrever é preciso. Produzir sentido não é preciso	180
5.9 As interações sociais e a prática da produção textual	182
5.10 A prática da produção textual nas séries iniciais	191
5.11 Mais explicações sobre a prática da produção textual nas séries iniciais	198
5.12 Fichas sugestivas para orientar a estética dos textos	205
6. A ESCOLA OU A VIDA ENTRE PARÊNTESES?	206

6.1	A vida, na escola, confinada aos parênteses é coisa antiga	211
6.2	Quando os parênteses atendem pelo nome de “pais e / ou sociedade”	218
6.3	Quando os parênteses atendem pelo nome de “professor”	223
6.4	Quando os parênteses atendem pelo nome de “avaliação”	233
6.5	Quando os parênteses atendem pelo nome de “gramática”	239
7.	CONCLUSÃO	246
	ANEXOS	251
	Anexo 1 – Sugestão de conteúdos para as séries iniciais	252
	Anexo 2 – Competências e habilidades para linguagem oral	273
	Anexo 3 – Competências e habilidades para a linguagem escrita – leitura	275
	Anexo 4 – Avaliação escolar de Língua Portuguesa ano letivo 2003	278
	Anexo 5 – Fichas sugestivas para produção textual	285
	Anexo 6 – Competências e habilidades para linguagem escrita - produção textual	286
	Anexo 7 – Avaliação sugestiva para alunos concluintes de 4 ^a série	289
	Anexo 8 – Competências e habilidades para “Conhecimentos Lingüísticos, Textuais e Discursivos”	295
	BIBLIOGRAFIA	299

1. INTRODUÇÃO: MINHA TERRA TEM ESCOLAS EM QUE SE APRENDE O “NHENHENHÉM”

Certas canções que ouço
cabem tão dentro de mim
que perguntar carece
como não fui eu que fiz?

Milton Nascimento

Conta-se que um morador de um vale circundado por rochosas montanhas, em uma de suas caminhadas diárias, encontrou um filhote de águia, ainda implume. Condoendo-se dele e impossibilitado de devolvê-lo ao ninho, decidiu levá-lo para casa a fim de tentar criá-lo, ação que foi coroada de sucesso. Quando a ave já tinha certa autonomia para cuidar de si mesma, o homem colocou-a no quintal onde criava galinhas, a fim de que ela não se sentisse tão solitária. Com o passar do tempo, a pequena águia foi seguindo o curso de sua natureza, até se transformar em um majestoso exemplar de sua espécie. O benfeitor aguardava o dia em que a belíssima ave, agora já adulta e com todas as condições de vôo, ganhasse as alturas, mas isso não acontecia. Ela se comportava como se fosse uma daquelas com quem convivia. Decidido a fazê-la tomar consciência de que não era uma simples galinha, o homem, diariamente, pegava-a e, pacientemente, afirmava-lhe que seu destino estava nas alturas e tentava, em vão, fazê-la alçar vôo. Como a experiência diária não surtisse efeito, pensou em um outro plano e, tão logo o concebeu, passou a executá-lo: levou o exemplar de águia até a parte mais alta de uma montanha e, num grandioso esforço, impulsionou-a ao seu vôo experimental. Esta, aspirando o ar das montanhas e visualizando a imensidão que a aguardava, bateu temerosamente as asas e... voou, a princípio, sem destreza, elegância ou beleza, mas à medida em que se sustentava no ar, ganhava novas forças e, logo, seu vôo em nada se diferenciava do de outros exemplares de sua espécie.

Essa analogia faz-nos refletir sobre a sorte de nossas crianças no aprendizado da linguagem escrita de sua língua materna: poderiam, na escola, alçar vôo solo como águias altaneiras, mas são mantidas cativas como galinhas, uma vez que não lhes é permitido usar suas próprias asas, ou seja, seu precioso aprendizado como falantes para, a partir dele, elaborar os conhecimentos lingüísticos próprios da linguagem escrita. Uma vez presas a conteúdos e programas, sem preocupação com a produção de sentido para a ação comunicativa, via interação social, apenas tomarão consciência de sua condição de águias, se

houver quem por elas se interesse, ajudando-as a vivenciarem outras oportunidades. Do contrário, continuarão a afirmar: “Português é muito difícil!”.

Como nativas, nossas crianças aprenderam a falar em seu entorno social pelo convívio com falantes de sua variedade lingüística. Tal convivência possibilitou-lhes a aquisição da gramática dessa variedade que contém a mesma espinha dorsal das demais variedades faladas em nosso País. Ao iniciar seu aprendizado em interação verbal, os nenêzinhos servem-se do choro, do riso, dos olhares e dos galreios. À medida que se desenvolvem, passam a apropriar-se do significado dos elementos que os cercam, embora ainda não saibam identificar o significante. Assim, ao uma criancinha sentir sede, apontará para a água e será atendida pelo adulto que com ela convive, passando, com o tempo, a verbalizar sobre significante e significado. Quando um nenê ensaia um “Dá... dá... dá...”, ao mesmo tempo em que identifica o objeto de desejo, apontando-o, expressa o equivalente a “Dá-me tal coisa!”, o que constitui um texto, já que possível de ser interpretado por quem o atende. Na sequência, passará a incorporar mais palavras para representar o texto que ganha forma em sua mente. Não veremos nenhuma criança, nessa fase de aprendizado sobre a gramática de sua língua, formular um pedido dessa maneira: “Sede estou com eu; água quero.”/“Eu estou com sede. Quero água!”

Infelizmente, ao chegar à escola, na maioria das vezes nossas crianças devem esquecer todo o rico aprendizado sobre língua materna. Em nome da aprendizagem formal de sua própria língua, elas precisam gastar seu precioso tempo com exercícios sobre língua, cuja base está colocada quase que, prioritariamente, nas classes gramaticais. A essas crianças não é facultada a experiência de aprender a organizar, na versão escrita, as idéias que já lhes são comuns em sua linguagem oral. A escola insiste em desconhecer fatos tão banais, como o expresso por Celso Pedro Luft: “a língua deve ser vista, analisada e ensinada como entidade viva”¹; ou como o fato defendido por Luiz Carlos Cagliari: “o mundo da linguagem é o mundo dos textos.”²

1.1 “O fruto não costuma cair muito longe do pé”

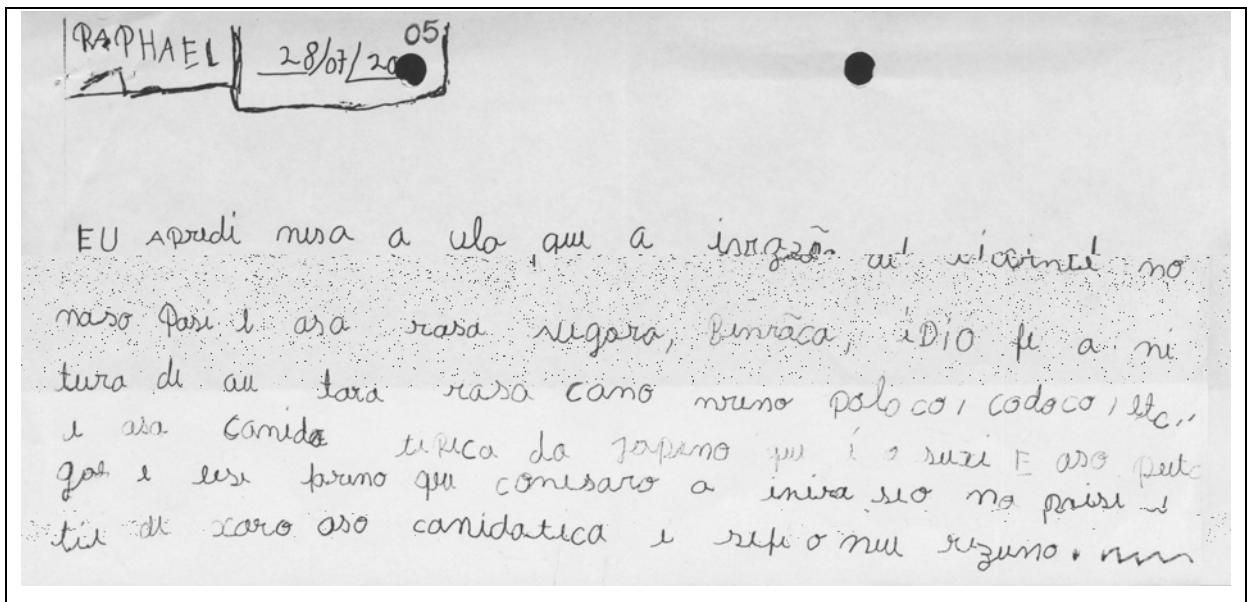
Por eleger o caminho da gramaticalização em detrimento do caminho da elaboração da linguagem escrita, a escola acaba por perpetuar o dizer de Maurizio Gnerre: “A começar do

¹ LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 8ª ed. São Paulo: Ática: 2000, p. 13.

² CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998, p. 200.

nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso, para bloquear o acesso ao poder.”³

Para explicitar melhor essa afirmação, reflitamos a partir do texto abaixo:



O autor, em questão, freqüentava a 3^a série de uma escola particular, cujo ensino da linguagem escrita é pautado pela gramaticalização. Nessa escola, o contato com textos ocorre nos momentos de leitura em sua forma oral, quando aos alunos é possibilitada a “compreensão” de textos lidos, oralmente, pelo professor (no capítulo sobre leitura, tratarei desse assunto). O texto, em questão, é o resultado de uma atividade de resumo sobre imigração. A classe teve contato com um texto escrito por um adulto usuário competente da linguagem escrita, cabendo a cada aluno, sintetizar essas idéias. O resultado é o que temos aí: uma escrita truncada não só pelo desrespeito às normas ortográficas, mas também pela precariedade na organização das idéias para produzir sentido. Seria essa a primeira vez que o aluno tinha oportunidade de registrar idéias? No entanto, a professora dessa pobre criança, sendo questionada por um especialista em problemas referentes à linguagem, respondeu: “Ele tem nota para passar.”

Em uma sociedade capitalista, tudo tem seu preço, seu valor. Por fazer parte dessa mesma sociedade, a escola levou para suas salas de aula, a prática do “toma lá, dá cá”, que pode ser traduzido por: “toma o conteúdo, devolve-me a reprodução na prova, que eu te dou a

³ GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1985, p. 16.

nota que precisas”. Assim nossas crianças vão colhendo o prejuízo por uma tradição de ensino, perniciosamente, arraigada à escola brasileira, que sedimenta a divisão em classes, uma vez que acentua a distinção entre minoria e maioria, dando, a esta, o que convém àquela, de modo que os privilégios continuem sendo direito de poucos em detrimento de muitos. Se educação é um direito de todos, a educação com qualidade também precisa estar incluída nesse direito. E educação com qualidade inclui o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e produção textual, passaportes para a inclusão social de fato e de direito. É lamentável que a instituição escolar, não se apercebendo de sua importância na formação dos brasileiros, funcione como uma obrigatoriedade, uma cláusula constitucional, uma garantia para que os alunos tenham merenda e os pais recebam auxílios vários dos governos. Como já disseram os Titãs: “A gente não quer só comida,/A gente quer saída para qualquer parte.”⁴

Em contato com professores recém saídos da graduação ou ainda na situação de acadêmicos, pergunto-lhes qual a maior dificuldade que encontravam ou encontram na vida acadêmica. A resposta é sempre a mesma: “Compreender o que se lê e organizar as próprias idéias por escrito.” Buscando fazê-los refletir, pergunto: “Mas, pelo menos durante onze anos, vocês não aprenderam a ler e a escrever?” A resposta vem na forma de silêncio e na troca de olhares significativos.

Retomando a alegoria sobre a águia que julgava ser galinha, embora possuísse todas as características de águia, cabe-nos refletir: Por que nossos alunos, apesar de usuários da língua materna em sua modalidade oral, possuindo condições cognitivas e sociais para uma incursão bem sucedida na modalidade escrita, deparam-se, na universidade ou mesmo antes dela, com entraves como os apontados pelos professores acima citados?

O presente trabalho procura analisar a razão pela qual nossas crianças não são letradas, apesar de escolarizadas. A razão possível é o fato de a escola continuar preocupada com a gramaticalização e não com o desenvolvimento de competências e habilidades na área da leitura e da produção textual. O título escolhido para esta dissertação tem um cunho irônico intencional. Com a inclusão da expressão “nhenhenhém”, tenho por objetivo menosprezar o que é tido como relevante, indispensável, importantíssimo no programa escolar, seja ostensivo, seja aparente, seja maquiado, seja com o título de “análise lingüística” para driblar os incautos... Pretendo denunciar o trabalho com a gramática normativa, como se esta tivesse

⁴ ANTUNES, Arnaldo, FROMER, Marcelo & BRITTO, Sérgio - Comida. In: AGUIAR, Joaquim. A poesia da canção. São Paulo: Scipione, 1993, p. 66-7.

o poder de possibilitar que cada estudante se torne leitor e autor para fazer frente às suas necessidades diárias como indivíduo, em seu entorno social que, hoje, não está mais restrito ao “quintal” de sua comunidade mais específica.

O Dicionário Houaiss diz que “nhenhenhém”, segundo Antenor Nascentes, vem do tupi *nheeng-nheeng-nheeng*, que nada mais é do que “falar, falar, falar”. Diz, ainda, que o tupi tem o verbo *nheéng* *nheéng* que significa porfiar, teimar, razoar, parlar, parolar, dar muitas razões.⁵ Então, “nhenhenhém” tem tudo a ver com o “repeteco” gramatical normativo, ano após ano, responsável pela fala dos alunos: “Se português é isso, eu não gosto de português”. No entanto, a repetição é embasada em argumentos bem escolhidos, como: “Esse é o conteúdo oficial, necessário para vencer na vida”/“A escola é a guardiã da língua, por isso, é importante treinar bem o aluno para que saia da escola sabendo a língua pela via da gramática (entenda-se ‘normativa’)”/“Modismos (todo e qualquer esforço no sentido de alterar o rumo do ensino-aprendizado da linguagem escrita) são perigosos. Entram e saem, porque não têm consistência”/“Reflexões sobre a língua são próprias para os meios acadêmicos. Na escola, o que manda mesmo é a gramática (como ouvi, há poucos dias, de alguém formado na área de Letras e que detém posto de liderança em educação)”/“Aprendi assim e aqui estou como adulto”/“Sempre ensinei assim e é assim que vou continuar ensinando”/“Dentro de minha sala de aula, mando eu. Depois que eu fecho a porta da sala, ninguém pode interferir no que faço”. E assim por diante... “Nhenhenhém” de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais todos em defesa da gramática normativa como “pão nosso de cada dia”. Como resultado dessa “nutrição” escolar, temos o “nhenhenhém” estudantil memorizado para ganhar nota na prova. No entanto, para as necessidades quotidianas, nada, ou seja, raquitismo lingüístico.

Na seqüência, o autor completa o verbete dizendo: “para outros, palavra de origem expressiva; da mesma natureza de *blá-blá-blá*”.⁶ Já o Dicionário Aurélio acrescenta: “Resmungo, rezinga. Falatório interminável”.⁷ Pois é, seja como blá-blá-blá, seja como falatório interminável, o conteúdo gramatical seria o responsável pelo entrave ao letramento. Como ser um leitor crítico reflexivo, como ser um autor, alguém que é sujeito de suas idéias pela via do oral e do escrito se, em sua escolarização, é um eterno reproduutor de idéias de

⁵ HOUAISS, Antônio et all. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2016.

⁶ Ibid.

⁷ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 1192.

outrem, muitas vezes como mero repetidor do tipo papagaio, pois nem comprehende o que reproduz, estando mais preocupado em agradar o professor para garantir sua nota?

1.2 “Dize-me com quem andas...”

Desde a década de 80, tenho minha atenção despertada para muitas vozes que se têm levantado para contestar o modo como o processo ensino-aprendizagem da língua materna acontece no Brasil. Algumas dessas vozes são consideradas, por mim, como verdadeiros divisores de águas, pois, foi através das mesmas, que essa questão tornou-se, digamos, mais popular entre os educadores brasileiros. Como representativas por excelência, no âmbito escolar, selecionei:

Magda Soares - *Português através de textos*: coleção destinada aos alunos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Como livro didático, essa coleção foi extremamente inovadora, já que rompeu com a forma tradicional de propor e orientar o estudo da língua materna, até então. Na página destinada ao contato com o professor, possível usuário do material didático, a autora dizia: “acredito que o ensino não é uma mera transmissão de conhecimentos, mas, primordialmente, um processo de interação através do qual se constrói o conhecimento”, algo soando completamente novo a professores formados e moldados nos parâmetros tecnicistas.⁸

Da mesma autora - *Linguagem e escola: uma perspectiva social*: foi presença obrigatória na bibliografia de acadêmicos de Letras e de Pedagogia. De sua leitura atenta ficava patente a crise no ensino da língua materna nas camadas populares brasileiras. A autora chamava a atenção para: “Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola”.⁹

O texto na sala de aula - organizado por João Wanderlei Geraldi: concebido, como material de apoio a um projeto de trabalho junto a professores da região Oeste do Paraná. Figuram como autores: Milton José de Almeida, Lígia Chiappini de Moraes Leite, Haquira Osakabe, Sírio Possenti, Lílian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Góes da Fonseca e Luiz Percival Leme Brito. Os mesmos foram responsáveis por uma reflexão mais madura, tanto

⁸ SOARES, Magda. *Português através de textos*. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

⁹ Id. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1988, p. 5 e 6.

nos cursos de Letras, quanto nos cursos e seminários destinados à atualização de professores da rede pública e particular. Os textos da coletânea foram redigidos na primeira metade da década de 80, “época em que o ensino da língua materna tornou-se um tema constante de pesquisas, congressos, debates, cursos, seminários e, obviamente, muitos livros.”, segundo o próprio organizador, na apresentação que faz da obra.¹⁰

Leitura em crise na escola: as alternativas do professor - organização de Regina Zilberman: polêmico, em sua forma de organização e conteúdo, o livro questiona o ensino da literatura e os problemas relativos ao interesse pela leitura na escola brasileira. Insiste na validade do ato de ler e na importância de seu incentivo através do trabalho docente, apresentando “proposições alternativas, a serem executadas por todo aquele professor que tem como meta o exercício competente de sua função pedagógica”.¹¹

Ezequiel Teodoro Silva - *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. O autor, muito conhecido por sua militância em favor de uma visão mais ampliada, quanto à leitura na escola, na introdução da obra, diz: “Buscar um significado mais profundo e profícuo para a leitura: eis a meta fundamental desta obra. No Brasil, as preocupações sobre a ciência da leitura vão assim ao sabor de solavancos e supetões.”¹²

Em se tratando de séries iniciais do Ensino Fundamental, cabe registrar, aqui, a participação da Editora Abril Cultural no mercado de livros didáticos, de acordo com a Lei 5.692 de 1971, livros que rompiam definitivamente com o modelo tradicional de ensino. Como alfabetizadora, iniciando-me no magistério no Rio Grande do Sul, mais precisamente em Taquara, em 1969, tive a coragem de adotar *Tempo de Escola: Cartilha de Leitura* que, na contracapa, trazia como divulgação o seguinte texto: “Tempo de escola: coleção de leitura. Cinco livros, ou melhor, cinco estórias. Todas fazendo parte do mundo da criança. São para o professor o novo meio de ensinar nossa Língua”.¹³ Os livros, da mesma Editora, destinados às áreas das Ciências, dos Estudos Sociais e da Educação Moral e Cívica também eram livros de leitura. Lamentavelmente, eles não se mantiveram no mercado devido à não adesão dos professores à sua forma de tratar os conteúdos, muito distante do que a tradição ensina.

¹⁰ GERALDI, João Wanderlei (org.). O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 4.

¹¹ ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Citação encontrada na “orelha” do livro.

¹² SILVA, Ezequiel Teodoro. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1987, p. 9.

¹³ CAMARGO, Nelly de; GOYANO, Neuza Rocha; GORDO, Nívia. Tempo de escola: cartilha de leitura. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

Após tanto tempo, parece que pouca coisa mudou! O coro dos inconformados tem recebido cada vez mais adeptos. Hoje, a bibliografia já é considerável, mas, entre as quatro paredes da sala de aula, o que ainda impera é o normativismo, a gramatiquice, o “nhenhenhém”.

Recentemente, uma coordenadora pedagógica (daquelas que crêem que seu papel é preparar o palco para os professores brilharem), inconformada com a mesmice de sua unidade escolar, relatou-me que suas professoras de 1^a a 4^a não temem em declarar: “Já damos aulas há muitos anos (e isso quer dizer uma média de uma década e meia), e não precisamos de ninguém que nos venha dizer como é que se trabalha com Língua Portuguesa!”.

Por que é tão difícil desbançar o “nhenhenhém grammatical” dos currículos das séries iniciais? Em minha constante busca por razões, tenho colhido as seguintes declarações (argumentos garimpados nas discussões com professores de muitos estados do Brasil):

1. “A escola sempre ensinou assim.”
2. “Nós, professores, aprendemos desse modo.”

3. “Os livros didáticos apresentam a língua sob esse foco.” Infelizmente, grande parte deles, apesar de se dizerem atualizados e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs daqui para a frente), continua a perpetuar a gramática normativa. Recentemente, folheando um desses, encontrei sob o título de “Análise lingüística” nada mais nada menos do que gramática normativa.

4. “Os pais querem esse tipo de ensino.” Muitos professores alegam: “Os pais querem ‘caderno cheio’ e com os conteúdos que ocuparam o tempo deles, quando nas séries em que os filhos se encontram.” ou “Os pais querem ajudar os filhos nas tarefas escolares e se a proposta for diferente, eles não entendem, não aceitam e reclamam.”

5. “Teoricamente, as universidades dizem que é preciso mudar, mas, na prática, trabalham a disciplina de Língua Portuguesa pelo modo criticado na teoria.”

6. “Os vestibulares e os concursos públicos ainda valorizam a gramática normativa.” Esse argumento já não é válido, embora muitos o continuem usando.

7. “Se não é para dar ‘gramática’, o que fazer nos momentos das aulas destinadas ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?” Esse é o questionamento de professores que entendem aula de português como momento para atividades cartoriais. Tenho ouvido professores dizerem: “Se não é para dar cópias, ditados, exercícios gramaticais,

conceitos, caligrafia, o que é que vamos dar?” Note-se que “leitura” e “produção textual” não estão incluídos nas preocupações desses professores.

Em resposta a esse elenco de argumentos, recorro novamente a Luft: “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo.”¹⁴ Não é, pois, de admirar, quando alunos cujos professores querem fazer deles leitores e produtores de textos, rebelem-se e digam: “Professor, põe a resposta na lousa que a gente copia. É mais fácil!” Nada como uma maioria submissa ao desejo da minoria! E o “nhenhenhém” prossegue com o discurso: “É preciso freqüentar a escola para ser alguém na vida no futuro.” No entanto, o futuro é agora. A vida não espera nem pode ser vivida como apêndice. A freqüência à escola, para valer a pena, precisa ser validada pela educação que liberta, que faz de todos e de cada um, um indivíduo, um cidadão. E isso não é possível sem identidade lingüística.

1.3 “O bom filho a casa torna”

Costumava ouvir de meus alunos do Curso Magistério – 2º Grau, nas aulas de Literatura Infantil: “Professora, a senhora não é brasileira, né?” E o motivo da pergunta, segundo eles, devia-se ao fato de eu gostar de ler e de me propor a fazer deles leitores, de modo que, ao se tornarem professores, também agissem nessa direção.

Fazendo um retrospecto em minha história de vida, creio encontrar razões para gostar de ler e de escrever. Algumas delas estariam bem no início de minha infância:

1. Sendo neta de avô materno português, minha mãe sabia de cor parlendas, histórias, causos que eram relatados a mim e meus irmãos. Ela mesma era dona de vocabulário rico, organização de idéias com coerência, lia e escrevia com desenvoltura, sua trajetória acadêmica envolvia toda a escolarização possível na época, tendo sido privilegiada com estudos fora de sua pacata cidade natal.

2. Do lado paterno, sou neta de imigrante italiano. A escolarização de meu pai registrava o 3º ano primário incompleto, em função de sua precoce orfandade. No entanto, lia e escrevia com desenvoltura (a imagem dele lendo, ouvindo música na radiola ou política no rádio, à noite, após sua jornada de trabalho de operário, é uma das imagens gravadas em minha memória desde a infância). Fazia versos, gostava dos repentistas, e era procurado pelos

¹⁴ LUFT, C. P. Língua e liberdade, op. cit., p. 21.

moradores da comunidade para redigir cartas, documentos, etc. Discutia política no lar, embora não pudesse se posicionar fora dele, já que a empresa que o empregava, não admitia idéias contrárias às da situação, ou melhor, do continuísmo. Dele ouvi algumas aventuras de Pedro Malasartes e fábulas várias.

3. Ao final da 1^a série no Grupo Escolar Henrique Lage – Imbituba – SC, recebi de minha professora como prêmio por minhas notas um exemplar de *O gato de botas*, volume que li e reli fascinada. Ao concluir a 2^a série, também pelo mesmo motivo recebi um exemplar de *Os cisnes encantados e outras histórias* que também se tornou um particular tesouro.

4. Apesar da pobreza familiar que nos impedia gastar com “supérfluos”, meu pai fez assinatura da revista mensal *Nossa Amiguinho*¹⁵, cujo conteúdo envolvia: contos, poemas, adivinhações, cartas enigmáticas, canções, charadas, histórias verídicas, etc. A essa altura, familiarizei-me com a *Bíblia*, na forma de periódicos próprios para crianças, como um livro de belas histórias lidas com avidez.

5. Já alfabetizada, uma atividade rotineira (pela periodicidade com que aconteciam e não por monotonia, mesmice ou coisa que o valha) era a composição escolar. Para tanto, as professoras contavam com “valioso” material didático: grandes quadros que possibilitavam a organização de histórias em sequência lógico-temporal.

6. Ainda no grupo escolar, havia um departamento cujo título pomposo era “Liga pró-língua nacional”. Do conteúdo, quase não tenho lembranças, apenas lembro que tínhamos reuniões sistemáticas, nas quais ouvíamos sobre o valor de nosso idioma, cantávamos, líamos ou ouvíamos histórias. Havia uma diretoria discente, capitaneada por uma professora. Para nós, alunos, não havia oportunidade para liderar nada que fosse de nossa escolha ou seleção, mas era-nos dado dirigir a programação (previamente organizada pela professora responsável), “passar a limpo” a ata da reunião em folha de papel almaço pautado, cuja margem era cuidadosamente dobrada pela professora. Não passavam de atividades de reprodução, mas de alguma forma me modelaram de forma positiva, em se tratando de linguagem. Nós, alunos, poderíamos ser comparados a atores que decoravam falas, mas que não podiam compor a personagem, devendo seguir o roteiro de composição da mesma, tal qual o diretor ou autor da peça exigisse. No entanto, valeram pela oportunidade do envolvimento com o texto e com o momento da apresentação.

¹⁵ Revista infantil da Casa Publicadora Brasileira, de publicação ininterrupta desde 1953.

7. Semanalmente, tínhamos uma cerimônia para hastear a Bandeira Nacional cujo programa incluía: cânticos, recitativos, marchas. Víamos a língua em uso público e uns poucos podiam fazer uso da palavra, embora de forma “papagaiada”. A validade, porém, residia no fato do convívio com a linguagem formal, ocasião inexistente para a maioria das crianças hoje.

8. Como não dispúnhamos de livro didático, tínhamos mais um contato, embora cartorial, com a língua em sua variedade padrão: as professoras “passavam os pontos” (os conteúdos), no quadro negro, e nós os copiávamos. Essa prática, depois, passou a ser executada na forma de ditado (após a 4^a série). Escrevíamos muito, embora com identidade própria, apenas nos momentos de redação. Não tenho lembrança de como eram feitas as correções. Pelo fato de a mente não ter registrado esse momento, por certo não se tratava de atividade negativa e castradora.

9. O livro, que continha os conteúdos preparatórios para o exame de admissão ao ginásio, apresentava uma seleção de gravuras únicas destinadas à prática da redação. Através das mesmas, éramos conduzidos aos portais da escrita na forma de narrativas, aprendendo a organizar parágrafos, idéias coerentes com “início, meio e fim”.

10. Durante o Curso Normal Regional (variante do Curso Ginasial em minha região), ainda no Grupo Escolar, era de nossa responsabilidade a Semana da Criança. Organizávamos piqueniques, programas especiais e até dispúnhamos de aparelho de som para a audição de canções infantis. Também era de nossa responsabilidade homenagear os professores em seu dia especial, quando, cuidadosamente, selecionávamos textos que representassem o que gostaríamos de transmitir. A educação formal não nos facilitava o improviso, sequer cogitado, pois quem éramos nós para fazer uso de nossa pobre palavra falada para prestar homenagem?

11. Ainda no curso que seria o antigo Ginásio, na 4^a série, tivemos o privilégio de contar com uma professora de Língua Portuguesa que fez toda uma diferença para melhor: sendo uma entusiasta da linguagem oral e escrita, recém formada vindo da capital, conduziu-nos a mares nunca dantes navegados. Conseguiu um espaço na Rádio Difusora de Imbituba para que nós, suas alunas, apresentássemos, uma vez por semana, um programa com o pomposo título *Programa Lítero-Musical*, no qual não faltavam os românticos poemas de J. G. de Araújo Jorge, tão apreciados por nós, adolescentes sonhadoras. Textos produzidos por nós também tinham espaço, entrevistas, notícias (que nós mesmas coletávamos), etc.

12. Já no 2º Grau, a partir de 1963, em instituição particular em Taquara, Rio Grande do Sul, não faltavam os concursos de oratória. Nestes, selecionado um tema pelos organizadores, alunos dados à retórica pesquisavam, organizavam seus discursos e os apresentavam diante de um júri que os avaliava, enquanto os demais alunos compunham a platéia, sem direito a voto, responsabilidade do júri composto por professores. Havia também concursos de redação (ganhei alguns prêmios), programas lítero-musicais, orfeão escolar, programas alusivos a datas especiais, para citar alguns.

13. As aulas de Didática da Linguagem tiveram um lugar de destaque em minha formação. *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, fazia parte de nosso material de pesquisa. Outras coleções destinadas ao ensino das séries iniciais, também faziam parte do acervo da biblioteca, muito freqüentada por todos (alguns por exigência dos professores, outros por puro prazer do contato com o livro). Algumas destas coleções foram: *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, de Rizza de Araújo Porto. Belo Horizonte: PABAEE – *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar*.¹⁶ Constava de vários volumes com orientações para todas as áreas do conhecimento, sendo que para a área de língua materna, havia um volume dedicado à linguagem oral e outro à linguagem escrita, nos quais não faltavam narrativas, poemas, parlendas, canções, etc., bem como a listagem dos conteúdos gramaticais, mas com sugestões para torná-los mais interessantes. Uma outra coleção muito consultada era: *Nova Biblioteca Dinâmica do Ensino Moderno – Planejamento e Orientação Didática*.¹⁷ Contávamos, ainda, com a conceituada *Revista do Professor Gaúcho*, cujos exemplares eram ricos em textos com conteúdos teóricos, além de sugestões para um ensino mais dinâmico. Era a fase das teorias oriundas da corrente pedagógica conhecida como *Escola Nova*.

14. Ainda na fase do 2º Grau, houve a descoberta da biblioteca pública. Quem me deu a “chave” da mesma foi uma preciosa professora dada à leitura, à narração de belas histórias (de forma seriada), à discussão dos enredos de livros lidos, enfim, estratégias responsáveis por lançar o gérmen do gosto pela leitura e pela reflexão. Com ela, aconteceu o sugerido por Drummond:

¹⁶ PORTO, Rizza de Araújo Porto. Biblioteca de Orientação da Professora Primária. Belo Horizonte: PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, 1964.

¹⁷ Nova Biblioteca Dinâmica do Ensino Moderno: Planejamento e Orientação Didática. São Paulo: Editora Formar Ltda., s/d.

Penetra surdamente no reino das palavras.
 (...)
 Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,
 pobre ou terrível, que lhe deres:
 Trouxeste a chave?¹⁸

15. Guardo vividamente a primeira experiência de estágio. Tais atividades consistiam no preparo de uma aula com conteúdo indicado pela professora regente da classe selecionada pela professora de Didática de Língua Portuguesa. No dia marcado, o estagiário ministrava a aula na presença da professora regente, da professora da disciplina e de todos os colegas de turma. Coube-me ensinar a escrever um bilhete (conteúdo constante do rol de 2ª série, ainda hoje). Fui à agência dos Correios local e consegui material para que as crianças pudessem manipular (selos, carimbos, históricos, etc.) e usei-o para despertar o interesse dos alunos para o aprendizado em questão. Fazia parte do material cópia do exemplar de um selo “Olho de boi”, cujo histórico relatei. A seguir, apresentei um bilhete escrito por alguém e, na seqüência, houve um sorteio, como o que é feito para a brincadeira do amigo secreto, de modo que cada criança tivesse um interlocutor para quem dirigir-se através de um bilhete. A atividade me rendeu a nota máxima e os melhores comentários da professora regente, da professora titular e dos colegas.

Tais experiências, por certo, levaram-me a ser uma professora primária rebelada com o caminho da ovelha comum. Como filha de pai operário e de mãe “do lar” (que ajudava a melhorar o orçamento doméstico, costurando “para fora”) percebi que a escola, de certa forma, havia me dado oportunidades que meu lar humilde não me dera. Logo, as crianças que estivessem sob minha responsabilidade, também deveriam vislumbrar horizontes mais amplos, assim como tinham feito comigo. Coube-me proceder como a protagonista de Sylvia Orthof que, após observar suas quarenta e duas companheiras pular, uma após a outra, caindo e quebrando o pé, “deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada”.¹⁹ Decidi, como “má Maria, (que) vai para onde caminha o seu pé”, trilhar caminhos diferentes do “nhenhenhém grammatical” arraigado, ainda hoje, na maioria das escolas brasileiras.

¹⁸ ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia / A rosa do povo. In: Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003, p. 117-118.

¹⁹ ORTHOF, Sylvia. Maria-vai-com-as-outras. 21ª ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 28-9, 30-2.

1.4 “Batendo ferro é que se fica ferreiro”

Fazer parte dos meios acadêmicos é uma oportunidade para entrar em contato com autores, professores, colegas em busca de discussões, rumos, formação profissional. No Brasil, oportunidade que também é privilégio, uma vez que graduar-se ainda é para poucos, especialmente em instituições de gabarito. Para muitos, como eu, profissionais durante o dia e estudante à noite, desafio, sacrifício em busca da vitória, ainda que sofrida. Por circunstâncias da vida familiar, o trâmite acadêmico (iniciado em 1969, com continuidade em 1970) interrompeu-se. Quando o sonho de retornar à faculdade já estava quase sepultado, eis que surge a oportunidade do recomeço, após dezessete anos de interrupção. Do longínquo início em Bagé – RS ao retorno e conclusão em Mandaguari – Paraná, não houve estagnação no sentido do crescimento e da busca, pois estudar, embora de modo informal e assistemático, sempre foi uma prioridade e um prazer. Sendo impossível ir à faculdade, ela vinha a mim na forma de livros, artigos, palestras, etc.

Uma vez “fisgado” pela palavra, impossível divorciar-se dela: “Palavra, palavra/ (digo exasperado),/se me desafias,/aceito o combate.”²⁰ O retorno não se deu em uma grande instituição de ensino, objeto de desejo, mas não de consumo para quem trabalhava durante o dia, no interior, e só podia estudar à noite, deslocando-me por quase duas horas de viagem, num total de, aproximadamente, quatro horas a cada dia.

Do início, na Fundação Universidade de Bagé, o relicário da memória conservou as aulas de Literatura: professor poeta – o que mais desejar? Ver o mundo pela ótica de outros, comparar com a ótica própria, fazer análises, reflexões, apreender idéias e ideais foi o registro que ficou. Também há lembrança dos estudos em Latim, pela primeira vez na vida, misto de novidade e de admiração pelas informações, quanto à formação da língua materna. Conhecer as origens e ter consciência de que não bastava “decorar” terminações, mas entender o processo. As aulas de Lingüística, infelizmente, não trazem boa lembrança. Motivo: o professor não se afastava do manual sobre Saussure e não aceitava reflexões próprias. Nas avaliações era preciso reproduzir o que o compêndio dizia. Não lembro de aplicações da Lingüística ao quotidiano da língua. O compêndio era o sacrário inviolável a ser aceito como dogma. Por certo, por não conhecer Bakhtin... Está perdoado!

²⁰ ANDRADE, Carlos Drummond de. O lutador / José. In: Poesia completa, op. cit., p. 100.

Da Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (1988 – 1990), instituição que, por ser pequena e modesta, não abria mão da seriedade no trato do conhecimento, posso lembrar das aulas de Literatura, cujos professores, comprometidos com o saber, faziam da cátedra oportunidades para o conhecimento. Da cadeira de Português, a sobremesa foi o último ano: professora vibrante com as novas propostas de ensino, apresentou-nos ao autor João Wanderley Gerald e seus colaboradores, através de *O texto na sala de aula*, ainda apostilado, como fora apresentado na região oeste do Paraná. O material foi “dissecado, digerido, discutido” e serviu de base para a cadeira de Prática de Ensino, cujo professor comungava das mesmas idéias. Ainda com a mesma professora, debruçamo-nos sobre o livro *Como escrever textos* de Maria Teresa Serafini²¹. Assim, teoria e prática andavam juntas nas aulas de produção textual. Na já citada cadeira de Prática de Ensino, o professor, iniciante no magistério, procurava levar a teoria para a prática. Em decorrência disso, nossas aulas, no estágio supervisionado, primavam pela produção textual. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizado por Regina Zilberman, também teve espaço relevante em nossos estudos.²²

Em Didática, fui apresentada às idéias piagetianas. No entanto, a professora também sacralizava o mentor e, infelizmente, não conseguia transpor, com êxito, da teoria para a prática. Lembro-me, particularmente, de uma aula em que a professora trabalhava seu conteúdo teórico, quando, de repente, entrou uma grande mariposa na sala. Algumas alunas se assustaram e, para acalmar os ânimos, a professora disse que interromperia os trabalhos, uma vez que nossa atenção tinha se voltado para o inusitado, e que isso é o que deveria ser feito em sala de aula, dentro da proposta construtivista. Propôs, então, que fizéssemos um texto sobre “A borboleta”. Seria a catarse, a expulsão do medo do visitante noturno pela via da linguagem escrita. Apesar de ter argumentado que não se tratava de uma borboleta, mas sim de uma mariposa (expliquei as razões para assim caracterizar o inseto), não fui ouvida e o texto seguiu seu curso. Apenas eu escrevi sobre a mariposa. Que teoria poderosa seria essa capaz de interromper uma aula, previamente preparada, para tratar do inusitado e, ainda carecendo de bases científicas? Mais tarde, tive oportunidade de constatar, na pessoa de muitos alunos, no que deu aquilo que chamo de “Construtivismo mal interpretado”.

No entanto, a mesma professora possibilitou-nos leituras orientadas seguidas de boas discussões. Dentre os livros, recordo: *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*, de

²¹ SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 3^a ed. São Paulo: Globo, 1989.

²² ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola*, op. cit.

Magda Soares²³ e *Ideologia no livro didático*, de Ana Lúcia G. de Faria.²⁴ Outros livros debatidos, mas que não sei precisar em que disciplina: *As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella²⁵; *A vida na escola e a escola da vida*²⁶; *Uma escola para o povo*, de María Teresa Nidelcoff²⁷, dentre outros.

Concluída a graduação, nada de parar, pois, nas palavras de Eduardo Galeano, “Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.” A próxima conquista foi na UEM – Universidade Estadual de Maringá (1991 – 1992), através da especialização em Metodologia do Ensino, com defesa de monografia em banca, cujo título foi: *Produção textual: ação solitária ou solidária?* Nesse curso de três semestres com aulas presenciais duas vezes por semana, mais o período para a elaboração da monografia, só crescimento!

Professores, sumamente comprometidos com a educação, conduziam-nos mais e mais à pesquisa e ao crescimento. Obras como: *Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica*²⁸; *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações e Escola e democracia*, de Derméval Saviani²⁹; *Pedagogia Progressista*, de Georges Snyders³⁰; *Taxionomia de objetivos educacionais*³¹ e *Princípios básicos de currículo e ensino*, de Ralph Tyler³² foram longamente debatidos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. O opúsculo *Produção da vida – produção da arte: análise da sociedade e da produção artística do século XIII ao século XX*, de Lizia Helena Nagel³³, apresentado como leitura complementar foi de grande valor para mim (para citar algumas obras).

²³ SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 6^a ed. São Paulo: Ática, 1988.

²⁴ FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1984.

²⁵ NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4^a ed. São Paulo: Moraes, 1981.

²⁶ CECCON, Claudio; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 7^a ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

²⁷ NIDELCOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo*. 19^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

²⁸ ANDERY et all. *Para compreender a ciência*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo / São Paulo: EDUC, 1988.

²⁹ SAVIANI, Derméval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1991; Id. *Escola e democracia*. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 1987.

³⁰ SNYDERS, Georges, *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

³¹ BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward et all, *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

³² TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 3^a ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

³³ NAGEL, Lízia Helena. *Produção da vida – produção da arte: análise da sociedade e da produção artística do século XIII ao século XX*. *Apontamentos*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1992.

No primeiro semestre do curso, tive o prazer de conhecer Vygotsky, através da professora que recém tivera seu mestrado concluído na USP. Foi amor à primeira vista. Isilda Campaner Palangana foi mestra, amiga, orientadora da monografia, alguém para quem, em educação, o máximo precisa ser a excelência.

Mais uma especialização, desta vez na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Guarapuava - PR, em Literaturas de Língua Portuguesa (1993 – 1994). A cada módulo, uma análise acurada dos períodos literários. Dependendo do professor que os ministrasse, as questões políticas eram bem debatidas ou não. Um livro foi decisivo: *Machado de Assis, um mestre na periferia do capitalismo*, de Roberto Schwartz³⁴. Para essa especialização, a monografia foi na área de leitura. Por sugestão do orientador, Dr. José Luiz Beltran, marcou-me de forma indelével: *Linguagem, escrita e poder*, de Gnerre. Essa preciosidade, até hoje, ainda me faz refletir.³⁵

Para a monografia cujo título – *A literatura e a ascensão do leitor à categoria de leitor*, outras obras foram marcantes. Dentre elas selecionei: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*³⁶, de Marisa Lajolo; *A escolarização do leitor – a didática da destruição da leitura*

eic urscuro Pda[(lanPor q(e a bem)9(Por)8(a)]TJ0.0009 Tc 30.095 -2Tc14505 -1.72501 Td
mu4(o)teiceicd(leito Peicdiscussest Peicas)]TJ0.0009 Tc1321408 0505 -1.7250D [()l1c deiz

“nhenhenhém grammatical” como responsável por acorrentar as crianças à mesmice de uma língua que não se faz linguagem. Eles, em seu fazer acadêmico e eu, nessa dissertação, repetimos Drummond: “Lutar com palavras/parece sem fruto./Não têm carne e sangue.../ Entretanto, luto.”⁴⁰

1.5 “Vem, vamos embora que esperar não é saber”

Como alfabetizadora (1968-1976, Taquara - RS), enamorei-me de um livro cujo título era *A caminho da leitura*, de Wanda Pinheiro Lopes⁴¹. Enquanto os alfabetizadores ocupavam o tempo destinado ao chamado “Período Preparatório” que, em suma, destinava-se a “desemburrar” as mãos das crianças para o aprendizado da escrita, na forma de exercícios caligráficos, meus alunos podiam refletir sobre coerência em pequenas histórias orais; identificavam palavras com sons iniciais semelhantes; brincavam com rimas; completavam histórias narradas; participavam de brincadeiras cujo foco era desenvolver-lhes a atenção; conviviam com atividades para o desenvolvimento da percepção visual e auditiva, bem como para o enriquecimento da memória visual e auditiva, etc.

Na alfabetização propriamente dita, não tinha como usar a cartilha campeã na predileção dos educadores da época: *Caminho Suave*, Branca Alves de Lima⁴², que sedimentou a iniciação de muitas crianças brasileiras no contato com as primeiras letras. Para mim, o caminho das letras pelo “bá, bé, bi, bó, bu” não era nada suave. Iniciei com uma cartilha da Editora Globo, inovadora para a época e prossegui com outra mais ousada ainda: *Tempo de Escola – Cartilha de Leitura* da Editora Abril. Constava do apaixonante conto “O patinho feio”, de Andersen. Era organizada no método global e isto equivale dizer que meus alunos, na fase inicial de alfabetização, liam, mesmo sem saber ler de verdade, como sugerem hoje os PCNs. À medida que se apropriavam da leitura, ao invés de “tomar-lhes a leitura”, como faziam os professores em geral, solicitava-lhes uma leitura silenciosa do texto selecionado. Na seqüência, cada um relatava, com palavras próprias, o que entendera do lido, somente para que eu ouvisse, para ter certeza de que a performance de cada um era autêntica.

⁴⁰ ANDRADE, Carlos Drummond de. O lutador / José. In: *Poesia completa*, op. cit., p. 100.

⁴¹ LOPES, Wanda R. Pinheiro. *A caminho da leitura*: preparação da criança para a aprendizagem da leitura. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

⁴² LIMA, Branca Alves de. *Caminho suave*. 124^a ed. Caminho Suave Edições, 2005.

A produção de texto seguia paralela à leitura. Outros livros eram utilizados para leitura, como: *A alegria de ler – 1º livro de leitura*⁴³ e *Brincar de Ler* de Renato Sêneca Fleury.⁴⁴

Nessa época, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul exigia que os alunos de 1^a série, ao final do ano, por ocasião da última avaliação, fossem responsáveis pela leitura do instrumento de avaliação (prova). Como a escola em questão acumulava o padrão de “Escola de Aplicação” (por ser o “laboratório pedagógico” de um Curso Normal), na avaliação de final de ano, uma inspetora de educação, vinda da capital, acompanhava o desenrolar da avaliação de meus alunos. Sua presença, nos fundos de minha sala de aula, não me causava desgaste ou preocupação, pois meus alunos liam com compreensão e escreviam satisfatoriamente bem.

Ainda nessa época, a instituição de ensino recebia alunos da capital, com bolsas de estudo patrocinadas pelo governo municipal. Eram crianças de periferia e repetentes por anos seguidos. As que permaneciam durante o ano aprendiam a ler e a escrever, embora tivessem vindo com atestados que as rotulassem como crianças portadoras de problemas de aprendizagem. Uma lembrança me acompanha de forma especial: a de um esperto menino preto que, à medida que se desenvolvia na produção de textos, demonstrava competência na organização das idéias com coesão e coerência. Quando eu lhe dizia que, ao crescer, ele poderia ser um escritor, seus olhos brilhantes e seu sorriso alvo revelavam sua auto-estima em sedimentação positiva.

Durante alguns anos, ao mesmo tempo em que continuava como professora regente, ministrava aulas de “Didática de Língua Portuguesa” para o Curso Magistério e participava da “Comissão de Estágio Supervisionado”. Essa prática me rendeu o apreço de ex-alunas, hoje profissionais de educação, no sentido de reconhecerem que, apesar da época, fui uma professora diferente e que muito do que se defende hoje, na área de linguagem, já era ministrado por mim.

Com classes de 3^a série, em unidade escolar particular em São Paulo capital (1979 – 1985), surpreendi-me com o fato de meus alunos não terem condições de narrar o lido (fruto da leitura silenciosa). Também não tinham autonomia para realizar dramatização a partir de um texto lido silenciosamente. Mesmo depois do entendimento do texto, com ajuda, não eram capazes de solucionar problemas como: escolha das personagens, utilização de elementos da

⁴³ *A alegria de ler*: 1º livro de leitura. São Paulo: Abril Cultural, s/d.

⁴⁴ FLEURY, Renato Sêneca. *Brincar de Ler*. 33^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

própria sala de aula, etc., para apresentarem a dramatização. Aos poucos, era-lhes possível crescer e alçar vôo em tais atividades.

Em decorrência do aproveitamento dos alunos e do reconhecimento desse fato por líderes educacionais, colegas de magistério e pais de alunos, fui convidada a preparar material didático na área de Língua Portuguesa para as séries iniciais do 1º Grau (1983). Função que desempenho ainda hoje.

Residindo em Ivatuba, interior do Paraná (1987 – 1990), trabalhei em escola particular, acumulando as funções de professora de “Didática de Língua Portuguesa” e de “Literatura Infantil”, supervisora dos estágios supervisionados, e coordenadora pedagógica das séries iniciais. Com os alunos das turmas de Literatura Infantil, desenvolvia um trabalho de “hora do conto”, “momentos na biblioteca”, semanas especiais (com atividades de arte-educação) como atividades de estágio junto aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na seqüência, tive a oportunidade de lecionar em Maringá – Paraná (1991 – 1996). Inicialmente, trabalhei com três turmas de 6ª série do Ensino Fundamental, trabalho muito desafiador, já que os alunos haviam trabalhado com apostilas desde a Educação Infantil nos moldes tecnicistas. Quando soube que deveria utilizar esse tipo de material, recuei do compromisso e esclareci a causa à administração da unidade escolar. Conhecendo meu trabalho, o diretor concedeu-me liberdade para utilizar as apostilas bimestrais na forma que julgassem melhor. Assim, iniciou-se uma luta insana para resgatar alguns elementos perdidos, quicá desconhecidos dos alunos. Um deles foi leitura compreensiva e reflexiva. Lembro-me que um dos primeiros textos da apostila, tratava de um menino que, diariamente, ao ir caminho da escola, passava em frente a um casarão em cujo pátio havia um cão de guarda. Como o animal ficasse junto à grade, o garoto, protegido por ela, encontrava tempo e modos de atiçar a ira do animal. Então, certo dia, ao o menino preparar-se para repetir o ato diário, notou que o portão estava entreaberto. Temendo a fuga do cão, tratou de afastar-se. Mas nem houve tempo para fazer do pensamento ação. Logo o animal estava junto ao seu alvo. Este lembrou de ter ouvido que a melhor solução para uma situação como a que vivenciava, era fingir-se de morto, e assim procedeu. Prendeu a respiração e ficou imóvel. O cão aproximou-se do garoto, farejou-o por alguns instantes que parecerem eternos e “Levantou a perna..., deixando o menino humilhado e envergonhado”. Indagados do motivo da humilhação e consequente vergonha, os alunos não sabiam identificar a razão. Foi necessário um

arrazoamento com perguntas do tipo: “Para que os cachorros levantam uma das pernas?” “Que tipo de pontuação temos em ‘Levantou a perna...’” “Qual é a função desse sinal de pontuação?”. Somente após dicas sucessivas, os alunos chegaram à conclusão. Outro problema, das referidas turmas, foi o uso do caderno para a produção textual. Como estivessem habituados ao espaço da apostila na forma de colunas com linhas, não conseguiam escrever de margem a margem. Após muita conscientização e ação, começavam utilizando adequadamente o espaço, mas após algumas linhas, passavam a diminuí-lo até chegarem à largura padronizada na apostila. Refacção de texto foi outro trabalho exaustivo. Resultados mais satisfatórios só passaram a aparecer no segundo semestre e, mesmo assim, por um percentual pequeno de alunos. Conquistá-los para a leitura extra-classe, foi uma tarefa fracassada. A pergunta que me faziam e me soava terrível, era: “Vale nota?” Querendo praticar a conquista para a leitura fruição, optei por não avaliá-los em termos de nota. Assim, até o final do ano, não encontrei a adesão tão sonhada para que desfrutassem do prazer de ler sem cobranças.

No ano seguinte, mais experiente e determinada, estabeleci a leitura de dois títulos por bimestre para avaliação. Um deles seria de livre escolha dos alunos (poucos levaram o plano a sério, “mesmo valendo nota”). O outro era escolhido por mim e todos deveriam lê-lo dentro de determinada data. A princípio, frustração quase total, mas com o passar dos meses, o grupo dos leitores foi aumentando gradativamente. Por ocasião das comemorações da Semana da Criança, organizei um projeto similar ao que fazia com as turmas de Literatura Infantil na instituição anterior. Selecionei livros passíveis de representação, convidei cada turma a participar do projeto que consistia em representar o texto selecionado e ensaiado na forma de teatro, para as crianças das séries iniciais. Levei vários livros para as classes e deixei que escolhessem a história a ser representada. Também permiti a seleção de quem representaria os personagens das narrativas, que materiais usariam, quem seria o narrador, etc. Em cada classe, dois ou três alunos se negaram a participar e, enquanto o projeto prosseguia, veio o arrependimento dos mesmos. As turmas “ensaiavam” no contra-turno sob o comando de um líder indicado por eles mesmos. Cumprido o cronograma, cada turma teve seu dia de glória, apresentando o teatro para as crianças. A atividade foi um sucesso tanto para os alunos maiores, que se sentiram valorizados, apreciados (inclusive melhorou a auto-estima deles) e despertados para a magia da leitura fruição, bem como para os pequenos, pois passaram a ser freqüentadores assíduos da biblioteca escolar. Algumas mães perguntavam-me o que fizera

para que seus filhos agora gostassem tanto de ler. Mais tarde, quando esses alunos chegaram ao primeiro ano do Ensino Médio, tive a alegria de, sendo professora de Literatura e Redação dos mesmos, constatar a apreciação pela leitura, bem como o desejo expresso de reprise do projeto apresentado às crianças.

Uma outra atividade digna de nota, para essas turmas, foi uma atividade “obrigatória” que cada aluno precisava desenvolver a partir da leitura do livro de escolha pessoal: a cada bimestre, a atividade sofria pequenas mudanças, mas em suma, o objetivo era sempre o mesmo, ou seja, permitir que cada leitor revelasse algo sobre o livro lido de modo a conquistar os colegas para a leitura daquele título. Para tanto tínhamos um varal pedagógico em cada sala onde eram expostos os trabalhos. Constava de uma folha de papel tipo sulfite, na qual, em uma das metades, o aluno registrava uma espécie de ficha, com o título do livro, autor, editora, número de páginas, tema e uma breve apreciação sobre o texto. Na outra metade (a parte que variava a cada bimestre), cada aluno realizava uma atividade, como: desenho, colagem, pintura, etc. A estratégia rendeu excelentes resultados, pois, nos intervalos entre as aulas, os alunos, já mais propensos à leitura, podiam ler os trabalhos uns dos outros e muitos deles passaram a ler muito mais títulos, movidos pela curiosidade despertada pelo colega leitor.

Ainda nessa mesma unidade escolar, mais tarde, tive a feliz oportunidade de lecionar para o Ensino Médio. Pude ouvir dos alunos da primeira turma de 3º ano (que não tivera oportunidade de ministrar-lhe aulas até então), que aprenderam a gostar das aulas de Literatura, somente no final do curso, pela maneira como as atividades eram desenvolvidas. Uma pergunta que me faziam com certa freqüência era: “Por que não nos ensinaram assim antes?”

Mas não foram só louros os resultados dessa trajetória. Muitos pais não se conformavam com as atividades desenvolvidas pelos filhos. Queriam a continuidade do que a escola lhes oferecera. Somente após alguns meses de atividades é que a segurança acontecia e passavam a apoiar a proposta. Colegas havia que não somavam, porque nos conselhos de classe ficava patente o descompasso: em Português, os resultados apontavam para baixa produtividade em leitura comprensiva e reflexiva, assim como na organização das idéias na linguagem escrita. No entanto, os mesmos alunos não apontavam tais resultados em outras disciplinas, em cujas avaliações respondiam a questões digamos dissertativas, que nada mais eram do que atividades conteudistas resultantes de memorização de questionários. Tais

professores não se davam conta de que escrever é um ato reflexivo e que exige conhecimento do conteúdo em si, bem como da forma de melhor organizá-lo para que produza o efeito pretendido. E esse “dom” (palavra, que chega às raias da ironia, pois pensar em competência lingüística como “dom”, inspiração das musas, soa não menos que parnasiano) apenas é exteriorizado por aqueles que, laboriosamente, vivenciaram atividades lingüísticas oriundas de um fazer pedagógico, visivelmente, entranhado em questões que remetem à função social da língua, algo bem distante da prática escolar de muitos professores.

Maiores dificuldades, no entanto, estavam à minha espera, quando responsável, pedagogicamente, por um conjunto de colégios e escolas, na função de coordenadora pedagógica em Porto Alegre – RS (1998 – 2001). Tentando alterar o passo de um batalhão de professores, coordenadores, orientadores, diretores, pais e outros, fui rotulada, por alguns, como alguém fora da realidade. Por outros, como idealista. Por uns poucos – como portadora de idéias que faziam sentido, as quais soavam, no entanto, para muitos, como modismos passageiros.

Celestin Freinet apresenta uma rica alegoria sob o título *Águias não sobem pela escada*. No texto, discorre sobre o minucioso mister do pedagogo que, para facilitar o livre acesso aos diversos andares do conhecimento, prepara científicamente a escada calculando a altura adequada dos degraus, patamares onde o fôlego possa ser recobrado e um sólido corrimão para amparo dos principiantes. No entanto, galgar as escadas com sucesso era uma tarefa real, quando sob as vistas do especialista. Se suas vistas não acompanhavam a subida, as crianças perdiam-se na desordem, que resultava em desastre.

Apenas continuavam a subir metodicamente, degrau por degrau, segurando no corrimão e tomado fôlego nos patamares, os indivíduos que a escola marcara suficientemente com sua autoridade, como cães de pastor que a vida treinou para seguir passivamente o dono e que se resignaram a não mais obedecer ao seu ritmo de cães transpondo matas e atalhos.

Dos demais, alguns usavam a escada de acordo com seus instintos e suas necessidades. Outros há que a dispensavam e preferiam as paredes, as calhas, as balaustradas como meios de galgar o teto. E, então, Freinet conclui dizendo que “o pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos que considera normais.” Por fim, com sua forma irônica de levar

à reflexão, diz: "... não haveria, segundo a imagem de Victor Hugo, uma pedagogia das águias que não sobem pela escada?"⁴⁵

Houve, no entanto, um grupo que, cansado da mesmice pedagógica, descrente de slogans como o bordão tão conhecido: "Nenhuma criança sem escola!" (mesmo que o vivenciado dentro das quatro paredes da sala de aula não tenha relevância) resolveu parar, acertar o passo, após refletir que crianças os seguiriam com sucesso, caso estivessem dispostos a relacionar a vida na escola com a escola da vida. E foi assim que nasceu o projeto "Ler e escrever para o exercício da cidadania." Esse projeto já deu e continua dando frutos em um grupo de nove colégios, cuja sede fica em São José dos Campos – SP. Também há alguns frutos oriundos de professores cuja sede está em Porto Alegre – RS e em Campo Grande - MS. Outros há, isolados, oriundos de professores corajosos que teimam em fazer diferente, embora não tenha sido a opção do grupo do qual participa. Estes fazem a diferença para melhor e vão trilhando os caminhos das pedras, buscando uma ideologia para chamar de sua, sem ficar assistindo a tudo em cima do muro.⁴⁶ Seja fazendo parte de um grupo, seja isoladamente, esses professores sentiram o que disse o poeta:

Tem dias que a gente se sente
como quem partiu ou morreu,
a gente estancou de repente
ou foi o mundo então que cresceu.
A gente quer ter voz ativa
no nosso destino mandar...
A gente vai contra a corrente
até não poder resistir,
na volta do barco é que sente
o quanto deixou de cumprir.

Porém, lutar contra a maré da minoria que aprisiona a maioria, é um desafio muitas vezes desalentador e há os que retrocedem ou não prosseguem ousando. Esses já foram retratados pelo mesmo poeta:

Mas eis que chega a roda viva
e carrega o destino pra lá.
Foi tudo ilusão passageira
que a brisa primeira levou.⁴⁷

⁴⁵ FREINET, Celestin. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 9.

⁴⁶ Cazuza e Frejat – Ideologia. In: AGUIAR, Joaquim. A poesia da canção, op. cit., p. 54.

⁴⁷ Chico Buarque de Holanda - Roda viva. In: AGUIAR, Joaquim. A poesia da canção, op. cit., p. 39-40.

Com certeza, um dos maiores responsáveis por experiências positivas vivenciadas pelos professores (refiro-me ao projeto acima citado), é o documento publicado pelo MEC, conhecido nos meios educacionais como PCNs publicado em 1998. Por certo, esse documento, na forma de uma proposta pedagógica revolucionária, ainda não tem o crédito de ser responsável por uma reviravolta no fazer pedagógico dos professores brasileiros. No entanto, já é responsável, pelo menos, por alertá-los de que há novas alternativas para a educação: que se quer democrática.

Esse raciocínio pessoal decorre de perceber, claramente, ser hoje muito mais fácil discutir questões de mudanças com os professores. Nota-se a possibilidade da interlocução com poucos, é verdade, mas já sinalizando um começo. Essa interlocução é tanto mais possível e gratificante com aqueles professores que, em função das determinações governamentais, voltaram a estudar (o grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, cuja formação se deu no Ensino Médio e, agora, precisa de formação universitária). Ou com aqueles que, bem situados historicamente, aceitam o diálogo e a atualização. Ou, ainda, com aqueles egressos dos cursos universitários ou ainda alunos dos mesmos que exercendo trazem na bagagem consideráveis reflexões sobre a prática pedagógica e sua relação com o sujeito pensante que se quer formar.

1.6 “De muito usada a faca já não corta”

Nos centros acadêmicos, o “nhenhenhém” grammatical já não encontra eco, porém segue difícil a disseminação dessas idéias nas escolas e entre os pais, ou melhor, na sociedade como um todo. Embora os meios de comunicação alertem para a necessidade do “falar certo”, da leitura compreensiva e da elaboração das idéias por escrito, o trabalho com a língua no contexto social ainda não é uma realidade geral e total, ainda persiste a idéia de que se aprende língua pela via da gramática normativa, como se o aluno conseguisse transpor para a prática diária, regras, conceitos, enfim, exercícios mecânicos de língua.

A segunda metade da década de 90, marcada pelas idéias de globalização, trouxe consigo consideráveis questionamentos, quanto às competências necessárias para se transitar com sucesso no século XXI. Dentre as competências priorizadas, destaca-se a que confere autonomia em receptionar e produzir textos dos vários gêneros que circulam socialmente. Muitas foram as idéias divulgadas nesse sentido. Abrirei espaço para os “Códigos da

Modernidade – Capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI”, que assim se enumeram: 1. Domínio da leitura e da escrita. 2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas. 3. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações. 4. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social. 5. Receber criticamente os meios de comunicação. 6. Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada. 7. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Uma análise, mesmo superficial, revela a prioridade para a leitura de textos em diversos gêneros, assim como habilidades em linguagem oral e em linguagem escrita.⁴⁸

Muitos países promoveram mudanças na educação. O Brasil também se lançou na busca de alternativas, seja por responsabilidade para com seus filhos, seja para prestar relatórios aceitáveis às instituições internacionais que fomentam apoios na forma de recursos monetários. Nota-se que, gradualmente, vai se formando o consenso de que só o conhecimento e a educação garantem a liberdade. No entanto, a caminhada está apenas em seu início. O batalhão dos que aceita pensar diferente ainda é pequeno, desloca-se a passos lentos, vencendo pequenas batalhas, rumo à vitória da guerra contra o analfabetismo funcional, empunhando a bandeira do letramento.

Alguns são bem ousados e não têm medo de expor suas idéias tendo por objetivo a eliminação dos privilégios de poucos em detrimento de muitos. Para citar um exemplo bem recente, valho-me de entrevista concedida à Folha de São Paulo pelo vencedor do Prêmio Empreendedor Social 2007, que desenvolve, desde 1984, formas diferentes de aprendizado, à frente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento. Trata-se de Tião Rocha, educador mineiro que disse, dentre outras coisas: “Eu não quero acabar com a escola. Ela é muito mais importante do que parece. Mas ela precisa ter a ousadia de experimentar. É uma lástima dar às crianças só o que a escola formal oferece. É muito pouco.” E continua: “Essa escola formal não serve para educar ninguém. A escola formal não está só na forma. Está dentro da fôrma. O pior é quando está no formol. É um cadáver.” Mais adiante, acrescenta: “A escola serve para escolarizar. Dá um determinado tipo de informação e de conhecimento que atende a um determinado tipo de demanda, um determinado tipo de modelo mental de uma sociedade que aceita, convive e não questiona.”⁴⁹

⁴⁸ TORO, José Bernardo. Fundacion Social. Colômbia, 1997. Material traduzido e adaptado por COSTA, Antônio Carlos da. Divulgado no Rio Grande do Sul pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

⁴⁹ ROCHA, Tião. Para educador, escola formal não serve para educar. São Paulo, 26 nov. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348104.shtml> (último acesso em 29/11/2007).

Particularmente penso ser esse um bom motivo para discussão: Escolarização ou Educação? Na Comunidade Virtual da Linguagem, acompanhei uma discussão sobre a desmotivação dos professores da Rede Pública. Um dos motivos para isso é o fato de, para os pais, a escola estar se tornando em depósito de alunos, isto é, um local onde os filhos podem ficar, enquanto eles trabalham. Ainda segundo Tião Rocha, professor é o que ensina e educador é o que aprende. Guimarães Rosa já disse isso em um de seus livros: “Mestre é aquele que aprende.” O autor segue arrazoando que dentre os que cometem crimes, a maioria é escolarizada. E pergunta: “Que escola é essa? Para que ela serve? Não é para educar. E essa escola continua sendo branca, cristã, elitista, excludente, seletiva, conformada. Ela seleciona conteúdos, seleciona pessoas, mas não educa.” Como branca, ele faz referência aos conteúdos selecionados pela escola e exemplifica com o fato de ter tido aula sobre os reis europeus, mas nunca ter tido sobre os reis do Congo. Como educador, tem um sonho: “Que as escolas sejam tão boas, que professores e alunos queiram freqüentá-las aos sábados, domingos e feriados. Se ninguém fez, é possível”, afirma.⁵⁰

Tal posicionamento precisa de um efeito dominó no sentido de “contaminar” todos os segmentos sociais, a fim de desbancar os argumentos contrários ao processo ensino-aprendizagem da língua em seu contexto social. Essa reflexão precisa tomar vulto e ser defendida para que a escola passe a ser uma agência de transformação social pela via da educação, pois a via da informação não possibilita que as crianças, os jovens e os adultos possam participar ativa e conscientemente da vida social. Há que existir harmonia de idéias e de posicionamentos entre os meios acadêmicos, os centros escolares, as famílias, enfim, entre os vários segmentos sociais e as autoridades constituídas, de modo que o desejo de mudança se transforme em ação o mais rapidamente possível.

A essa altura das considerações, convém lembrar os versos de Bertold Brecht:

Há homens que lutam um dia e são bons.
 Há outros que lutam um ano e são melhores.
 Há os que lutam muitos anos e são ainda melhores.
 Há, porém, os que lutam toda a vida:
 Estes são imprescindíveis.

⁵⁰ Ibid.

2. LÍNGUA PORTUGUESA: AME-A OU...

A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil; e o escrever dá-lhe precisão.

Francis Bacon

Durante a época da ditadura militar, havia um adesivo para veículos que dizia: “Brasil – Ame-o ou deixe-o!”. Ou você amava o País do modo como ele estava organizado, aceitando sua condição, vivendo feliz e satisfeito ou deveria deixá-lo, trocá-lo por outro condizente com suas aspirações. Parece que em se tratando de ensino de língua, o modelo adotado pela escola tem em si o mote daquele adesivo. Jacob L. Mey comentando sobre a eleição de apenas uma variante de língua como boa – a norma-padrão ou norma de prestígio – declara: “Se sua língua denuncia, ‘Ame-a ou Deixe-a’”.¹ Então, é possível dizer em se tratando do programa escolar para o ensino da língua materna: Ame a norma de prestígio e aprenda-a, pois é o único meio de ascensão social. Ao elegê-la como um fim em si mesma, a escola adota a gramática normativa como forma de bem falar, bem ler e bem escrever, sob a forma de exercícios gramaticais descontextualizados e estanques, cujo objetivo é a reprodução. “A ‘língua comum’ é convertida em um conceito abstrato e vazio da mesma maneira que outras ‘Grandes Idéias’ tais como Vida, Honra, País, Fé, Família, etc.”² Desse modo, a língua individual e, consequentemente a social, perdem seu foco, impedindo o aprendiz de ser seu usuário no contexto das interações sociais cotidianas.

Quando a escola adota a gramática normativa como diretriz de ensino, descarta as variações lingüísticas representadas na pessoa dos alunos, como sendo “normais”, aceitáveis do ponto de vista de produtoras de linguagem. A língua não pode ser admitida, na escola, como um conjunto de formas lingüísticas abstratas, como um sistema único, invariável, já que, segundo Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”³ Para Maria Helena de Moura Neves, “no tratamento escolar, a variação não pode ser vista como ‘defeito’, ‘desvio’, e a mudança não pode ser vista como ‘degeneração’,

¹ MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, Inês. Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 81.

² Ibid., p. 80.

³ BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 124.

‘decadência’.”⁴ O trabalho escolar deve ir da língua/linguagem para o padrão/culto, como sugerem os PCNs. Em outras palavras, deve ir do uso para a normatividade, sendo que essa deve ser valorizada do ponto de vista do que é encontrado na enunciação da linguagem culta, isto é, real e não do ponto de vista do certo e do errado, tendo como base uma língua ideal, logo, irreal. No entanto, o contato com a língua culta e o seu consequente aprendizado deve ter como objetivo tornar o usuário um “poliglota dentro de sua própria língua”, como sugere Evanildo Bechara⁵ ou em outras palavras, facultar-lhe o poder de escolha, quanto à modalidade coerente ao momento do intercâmbio social em que estiver inserido. Para Luft, “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo.”⁶ Priorizando a normatividade, a escola contribui para a insegurança lingüística dos estudantes e, por conseguinte, dos brasileiros a ponto de cada um buscar uma referência (no professor, nos livros, em alguém tido como modelo, enfim) que lhe dê a segurança, quanto ao certo e ao errado. A língua deve estar a serviço da libertação, da identidade de um povo, da inclusão, da interação e não da alienação, da exclusão, da opressão... No entanto, não é só o ensino gramaticalista que opprime e aliena. O não-ensino também. Daí a necessidade de valorizar a variação lingüística de origem dos alunos e facultar o acesso à norma-culta⁷ – responsabilidade da escola.

Não basta que a língua seja a identidade de um povo. Ela precisa estar entreltecida na identidade de cada indivíduo que constitui esse povo. No entanto, a escolarização não contribui para a constituição dessa identidade lingüística. Como se identificar com uma língua cujo trato escolar é livresco, cartorial, informativo e reproduutivo, num verdadeiro “faz de conta que sei para poder passar de ano”, como se o aluno dissesse ao professor: “Tu finges que ensinas e eu finjo que aprendo.” A prática escolar, na forma em que está organizada, não favorece a interlocução na sala de aula e não proporciona oportunidades para que haja eqüidade de papéis. Pelo contrário, as instâncias de controle via fazer pedagógico, contribuem

⁴ MOURA NEVES, Maria Helena de. Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003, p. 20.

⁵ BECHARA, Evanildo. Ensino de gramática: Opressão? Liberdade? 4^a ed. São Paulo: Ática, 1989, p. 14.

⁶ LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 8^a ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 21.

⁷ O termo norma-culta, ao ser empregado no presente trabalho, terá o cunho de termo técnico, cujo sentido resulta de pesquisa científica, como o “Projeto NURC (Norma Urbana Culta), que vem documentando e analisando a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos de cinco grandes cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre”. (BAGNO, Marcos. A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003, p. 51.) Logo, uma língua real já que analisada em situação de uso. Já, por norma-padrão, entendemos a língua delineada pelos gramáticos, cujo objetivo é prescrever um modo correto e único, logo, uma língua ideal e, por conseguinte, irreal.

para o despojamento da identidade do aluno, uma vez que dele é esperado que (re)produza o discurso do professor, numa atitude passiva, como se fosse um aprendiz “tábula rasa”. O professor, por sua vez, (re)produz o discurso de esferas sociais mais altas, num processo autoritário em que é visto como o único interlocutor do aluno, além de ser quem detém o saber e o poder. A concepção de linguagem, tida pela escola, é a de instrumento de comunicação, ou seja, veículo de informação, enfatizando os aspectos material e formal da língua, aos quais correspondem uma aprendizagem via memorização que se efetua por treinos e repetições, logo, um trabalho mecânico sem oportunidades para a presença de interlocutores em situação dialógica, pois, reserva-se ao aluno o papel de suporte de uma linguagem esterotipada por ideal e impessoal.

Para Paulo Freire, não existe neutralidade na educação. A mesma sempre estará a favor ou contra uma ideologia, pois educação é uma questão de poder. Professores que falam aos alunos, mas não com os alunos, negam que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.”⁸ O sistema educacional não pode imobilizar o conhecimento e simplesmente transferi-lo aos alunos. Quando a escola impõe aos aprendizes a sua visão de mundo, mesmo que o objetivo seja o de libertá-los, está sendo autoritária, concorrendo para relegá-los a uma condição passiva e acomodada diante do conhecimento. A enunciação do professor, nesses casos, está circunscrita ao preestabelecido, isto é, a um discurso que enquadra, “enforma” (põe na forma) os estudantes, dificultando que a interlocução flua naturalmente. Esse discurso, que não é seu, é assumido como tal, já que essa é a expectativa institucional e social. Como objeto do conhecimento, a língua tem uma relação estática com o estudante, como algo imutável que precisa ser assimilado. Para este, o papel, previamente estabelecido, é o de respondedor, numa audiência de mesmice, de obviedade, de irrelevância, cabendo-lhe um “discurso” monovocabular, já que reproduutivo e de respostas únicas, muitas vezes uma voz coletiva, por se fazer acompanhada do coletivo da classe.

“Neste contexto é que se pode compreender o peso das concepções de linguagem nos encaminhamentos pedagógicos.”, diz Nelita Bortolotto⁹, porque o professor passa aos estudantes a idéia de que são incapazes de pensar adequadamente, por isso incapazes de ação reflexiva e transformadora. Para Paulo Freire, “fazer a História é estar presente nela e não

⁸ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47^a ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 26.

⁹ BORTOLOTTO, Nelita. A interlocução na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 25.

simplesmente nela estar representado.”¹⁰ É preciso que a escola trabalhe de modo a situar os alunos como sujeitos do conhecimento, num constante desafio e curiosidade diante do que será conhecido. Isso evitará que eles estejam apenas representados, figurantes, virtuais. Se o que se espera deles é a repetição, não haverá oportunidade para a fala individual, o reconhecimento de ser alguém que pode opinar, que tem sua fala legitimada numa interferência ativa, dinâmica e transformadora. Trata-se de uma situação de subserviência em que a mobilidade interpessoal é restrita, não propiciando a autonomia. É como um jogo em que os papéis estão programados, sem que haja espaço para operações mentais, dificultando ou boicotando a expressão da subjetividade, por isso, Eglê Franchi diz: “Limitar a capacidade do exercício da linguagem é limitar a capacidade desse trabalho individual e social.”¹¹ Vygotsky assim se pronunciou a respeito:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.¹²

Para Bourdieu “o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico.”¹³ Porém, no dia-a-dia da atividade escolar, o professor não tem o poder de mobilizar sua autoridade de falante (pois falando um discurso que não é seu, está despojado de sua verdadeira identidade de falante e é um reproduutor de idéias sobre língua, legitimadas pelo método que lhe diz como fazer e como dizer). O aluno, tampouco, vivencia esse poder de falante (ao reproduzir aquilo que o professor deseja ouvir, não diz sua palavra, não se faz atuante, mas sim paciente, garantindo sua nota-passaporte para a série seguinte). É oportuna, aqui, a posição de Luft: “Língua é vida. Faz parte de toda a gama de nossos comportamentos sociais, como comer, morar, vestir-se, etc. Não é uma realidade à parte, algo que se esquece tão logo se saia da sala de aula, das provas ou concursos.”¹⁴ No entanto, a escola parece desconhecer essa realidade e, passadas as provas, o esquecimento é a consequência, daí, cada vez mais se observar a falta de competência lingüística nos alunos escolarizados, de um ano letivo para outro, porque, segundo João

¹⁰ FREIRE, P. A importância do ato de ler, op. cit., p. 40.

¹¹ FRANCHI, Eglê apud BORTOLOTTO, N. A interlocução na sala de aula, op. cit., p. 35.

¹² VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 119.

¹³ Apud GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985, p. 3.

¹⁴ LUFT, C. P. Língua e liberdade, op. cit., p. 66.

Wanderley Geraldi, "... fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa."¹⁵

2.1 O aprendizado da língua escrita: onde, como?

Aprender língua, no caso, linguagem escrita, é responsabilidade da escola. Para que esse aprendizado se concretize, há necessidade de interagir com ela, participar de um processo de reflexão sobre a mesma para poder elaborá-la, de modo a chegar o mais próximo possível da variante culta sem, no entanto, despir-se de sua variante lingüística de origem. Não é isso, porém, o que a escola preconiza. Na instituição formal cujo objetivo é socializar o saber, a língua eleita é a dos gramáticos, ideal e irreal, engessada pelo correr dos anos, apresentada como produto e não como processo, cujo foco é descrever e prescrever a língua certa, com o agravante de ser reconhecida como norma que se impõe sobre as variações lingüísticas daqueles que constituem o universo escolar. Cabe, à escola, promover a interação pela linguagem para que os estudantes pratiquem a gramática da língua num ir e vir de muitas leituras, e num ir e vir de muitas produções textuais: a forma de socializar a gramática de cada um e de viabilizar análise e reflexão sobre a língua de todos. A língua não está nos livros como quer a escola tradicional. Ela está entretecida em cada componente da sociedade e nesta como um todo. Para Marcos Bagno,

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno que de sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (...) Podemos, por exemplo, ao encontrar formas estigmatizadas de nossos alunos, oferecer a eles a opção de ‘traduzir’ seus enunciados na norma-padrão, para que eles se conscientizem da existência dessas regras. A consciência gera a responsabilidade.¹⁶

Trabalhar com palavras que não têm sua origem na produção lingüística dos falantes é trabalhar com palavras que não são reais, pois não se originam em discursos entre interlocutores situados e datados historicamente. Fora do ato lingüístico, a língua não é linguagem, logo, trata-se de uma língua artificial, em cujo seio o poder das palavras é inacessível aos comuns. Por isso, Gnero afirma: “A começar do nível mais elementar de

¹⁵ GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 220.

¹⁶ BAGNO, Marcos. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003, p. 151.

relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”¹⁷ Parafraseando o autor, diríamos: A começar do nível mais elementar de relações com o saber, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao saber, uma vez que, de todos os instrumentos de controle e coerção social, a linguagem seja o mais sutil deles. Se pensarmos profundamente, acabaremos por concluir que eleger a gramática normativa como objeto de estudo escolar, é minar a identidade individual dos alunos, já que a língua é parte constituinte dessa identidade. Língua materna não é algo exterior a nós mesmos. Também não somos simplesmente usuários dela, como algo de que se lança mão, quando a necessidade se impõe. A língua materna está entretorcida conosco mesmos. Segundo Vygotsky, a essência do pensamento humano acontece pela internalização da linguagem, ou seja, a linguagem é um fator constitutivo do pensamento, num movimento que vai do social para o individual; pensamento e linguagem são distintos, porém indissociáveis.¹⁸ Como fica, então entre os brasileiros, a perpetuação do mito “Eu não sei português!”? A sedimentação desse mito tem suas raízes na escolarização fundamentada em regras e conceitos, a ponto de ouvir-se de um médico, excelente profissional, palestrante desenvolto na área da saúde, escritor de artigos bem fundamentados na mesma área, ao referir-se, à época em que fora aluno, como “aluno razoável” em Língua Portuguesa. Inquirido quanto ao porquê dessa auto-avaliação, respondeu simplesmente: “Na verdade, o que me martirizava eram as regras, ou melhor, as exceções...” Luft refere-se ao ensino de língua baseado na teoria grammatical, como responsável por incutir servilismo nos estudantes, já que endeusa o que ditam os gramáticos, como se esses fossem os donos da língua. Para o autor,

O ensino da teoria grammatical, tradicional ou moderna, com termos oficiais ou não, consome naturalmente largas fatias de tempo – prejuízo irrecuperável para professores e alunos. Um tempo precioso que deveria ser ganho na prática da língua, é malbaratado em definições e classificações discutíveis, análises canhestradas ou equivocadas, exercícios gramaticais sem objetivo, etc.; etc.¹⁹

A Constituição garante que toda criança tem direito à educação. A propaganda política apregoa: “Escola para todos!” ou “Nenhuma criança sem escola!”. Lamentavelmente, quando a mídia televisiva noticia algo a esse respeito, o que se vê na imagem que acompanha a

¹⁷ GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder, op cit, p. 16.

¹⁸ VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente, op. cit., p. 26-7.

¹⁹ LUFT, C. P. Língua e liberdade, op. cit., p. 94.

matéria? Crianças copiando “pacificamente” o que o professor registrou no quadro que, na maioria das vezes, se restringe aos tradicionais conteúdos há tanto ultrapassados: continhas, separação de sílabas, exercícios de passar para o plural, dar o diminutivo/aumentativo, etc. Algumas dessas reportagens revelam o heroísmo de algumas crianças por acordarem muito cedo, enfrentarem estradas e condução igualmente precárias (quando não fazem o percurso a pé) para poder freqüentar a escola mais próxima. Porém, nada é dito em relação às oportunidades a que são expostas no sentido de elaborarem conhecimento. Continuam a participar de aulas cujo objetivo é o produto final: passar de ano, quando deveria ser o processo – análise e reflexão sobre a língua a partir de situações de uso, chegando, assim, a situações reais de uso em seu entorno social. O resultado desse tipo de escolarização resulta em notícias como a que segue:

No Brasil, 75% das pessoas na faixa etária dos 15 aos 64 anos não conseguem ler e escrever plenamente. O número inclui os analfabetos absolutos - sem qualquer habilidade de leitura e escrita - e os 68% considerados analfabetos funcionais. Estes identificam letras e palavras, mas não conseguem utilizá-las no cotidiano e têm dificuldades para compreender e interpretar textos. Apenas um em cada quatro brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo. Os números estão na quinta edição do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), pesquisa lançada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa no Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro.²⁰

Lamentavelmente, a escola ignora o saber da criança, quanto à sua língua materna. O tratamento que dá a esta é mecânico, como uma língua divorciada do próprio funcionamento lingüístico, de tal forma que a criança passa a conviver com uma língua que lhe é estranha, já que corre na contramão da língua da qual faz uso em seu dia-a-dia, porque não concorre para a elaboração da linguagem. Moura Neves não teme em afirmar: “na verdade, é com razão que muitos estudos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, e é bem sabido que nenhuma ‘competência’ e nenhuma ‘ciência’ advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições.”²¹

Fica evidente que a escolha da gramática normativa é uma questão ideológica, consciente para uns e inconsciente para outros. Consciente, quando os que a escolhem querem

²⁰ Divulgado por BORTONI-RICARDO, Stella Maris. In: Comunidade Virtual da Linguagem (23/09/06).

²¹ MOURA NEVES, M. H. de. Que gramática estudar na escola?, op. cit., p. 18.

impõe sua visão de mundo, seu conjunto de representações e de idéias que revelam a compreensão que sua classe social tem de mundo. Inconsciente, quando é perpetuada, defendida, glorificada como forma de aprendizado, numa tradição e costume percebidos no discurso de professores e pais. Estes fazem, através de seu ato discursivo inconsciente, a apologia do discurso da classe dominante, como afirma Bagno:

No que diz respeito ao ambiente social, podemos notar que é comum existir, na sociedade, forças centrípetas que agem sobre a língua, isto é, forças que puxam a língua para o centro, que refreiam a língua (...). A escola, o sistema formal de ensino, em todos os seus níveis, tenta dar aos cidadãos (ou a alguns deles, no caso de sociedades marcadamente desiguais como a brasileira) uma educação sistematizada, programada de acordo com currículos definidos pelas instâncias oficiais (...). A escola tenta veicular uma cultura que (...) está geralmente associada com as camadas sociais e privilegiadas e, por conseguinte, transmitida na roupagem de uma ‘língua’ considerada ‘culto’ ou ‘exemplar’.²²

Gnero assim se posiciona: “a gramática normativa escrita é um resto de épocas em que as organizações dos estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.”²³ Ela anda na contramão da democracia que garante a não existência de discriminação dos indivíduos em termos de raça, religião, filiação partidária. No entanto, em termos de educação e, por conseguinte, de linguagem, a discriminação se faz sentir. Bagno considera que, sob o mito da “língua única”, a língua literária, culta, empregada por escritores, jornalistas, instituições oficiais e órgãos representativos do poder mantém à distância um grande número de brasileiros que foram identificados pelo autor como os “sem-língua”.²⁴ Para ele, “no que diz respeito ao ensino do português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma lingüística de Portugal.”²⁵ Em função disso, algumas inverdades vão se tornando verdades ao passarem de pai para filho, como: “O português é uma língua muito difícil.”/“Brasileiro não sabe português.” Um conceito extremamente negativo de uma língua que, por ser materna, tem a obrigação de ser doméstica, fraterna, gregária, inclusiva. No entanto, passa a ser o antônimo de todas essas características.

²² BAGNO, M. A norma oculta, op cit, p. 122 - 3.

²³ GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder, op. cit. p. 19.

²⁴ BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é e como se faz. 6^a ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 16.

²⁵ Ibid., p. 26.

2.2 A escola no banco dos réus

A forma tradicional como a língua é tratada no Brasil, é uma forma própria para aqueles que deveriam ocupar o cargo de professores dessa mesma língua, já que centrada em prescrições descritas há séculos. Perpetuar tal ensino é negar a dinamicidade das línguas, sua capacidade de, por ser viva, sofrer mudanças, sem classificá-las como para melhor ou para pior. Simplesmente, sendo língua viva, muda. Muitas das palavras ou construções lingüísticas que aceitamos como “corretas”, não o foram no passado. Pautando o ensino da língua materna por sistematização e classificação de suas características específicas, e pela organização de suas regularidades, desprezamos as possibilidades de reflexão que todo falante nativo é capaz de realizar. Bagno segue considerando:

O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de *sujeito, objeto, verbo, conjunção* etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta.²⁶

Exemplificando: se alguém está interessado em aprender a andar de bicicleta, quem for ajudá-lo terá como foco o equilíbrio, a coordenação ao pedalar, o uso do freio, a postura adequada, a direção a seguir... Com certeza, o aprendiz ficaria desinteressado, por não perceber a utilidade do ensino, se o instrutor gastasse o tempo ensinando o nome de cada peça que compõe a bicicleta e de como elas se ligam entre si. Tais conhecimentos ficariam bem para um mecânico de bicicletas.

Em seu livro *A língua absolvida* – história de uma juventude, Elias Canetti relata sob o subtítulo “Minhas primeiras recordações”, quando acompanhava a babá, às escondidas, ao quarto do amante dela. Cada dia, o ritual se repetia: o homem empunhando um canivete, solicitava que o pequeno mostrasse a língua. Então, aproximava a lâmina bem junto da língua do garoto, imitava a ação de cortá-la, para então, dizer: “Hoje ainda não, amanhã.” Ato contínuo, o canivete era dobrado e guardado no bolso. Amedrontado, Elias guardou o segredo até que, anos depois, relata-o à mãe que identifica o local pela descrição do filho. A ameaça com a faca produzira seu efeito, a criança silenciara sobre isso e, somente após dez anos, teve

²⁶ Ibid., p. 119.

“sua língua absolvida”.²⁷ Quando será que o sistema escolar brasileiro irá absolver a língua de nossas crianças, isto é, isentá-las da penalidade de participar de um ensino cujo “nhenhenhém grammatical” rançoso e inconseqüente as impede de terem um relacionamento real com a linguagem escrita a partir da linguagem oral aprendida no lar?

Ainda no mesmo livro, Canetti relata seu fascínio em relação ao que chamava de “grande momento”, quando seu pai, diariamente, desdobrava lentamente o jornal. A partir daí, a ninguém era permitido dirigir-lhe a palavra. O menino ficava intrigado e tentava descobrir o que tanto prendia o pai ao jornal. A princípio, pensava que fosse por causa do cheiro, então, quando a sós, cheirava o periódico. Prosseguindo em suas observações, notou que o pai movia a cabeça ao longo da folha. Passou, então a imitá-lo, mesmo sem ter o jornal em mãos, até que certa noite, o pai flagrou-o nessa encenação. Então, explicou-lhe que o importante eram as letras e animou-o dizendo que logo o menino também saberia ler, o que despertou no pequeno um insaciável anseio pelos grafemas.²⁸ Para muitas crianças brasileiras e, por que não dizer, para muitos adultos, a única relação com o jornal é o de tê-lo como embalagem para alguns produtos nossos de cada dia ou como produto comercial: venda de papel como lixo reciclável. Essas crianças não têm, em casa, o despertamento para as letras. Se ao chegarem à escola, o contato com as mesmas se der na forma da gramática normativa, que estímulo terão para um convívio amigável na forma de leitura fruição? Segundo Regina Zilberman, há que “circunscrever um novo perímetro para a leitura em sala de aula, sugerindo um relacionamento mais participante para o professor e para o aluno, de modo a tornar autenticamente democrático o processo por que passa a escola brasileira no nosso tempo”²⁹, e isso foi escrito há quase vinte anos... A escola tal qual está estruturada, hoje, já não é necessária do ponto de vista das necessidades para fazer frente ao mundo que nos rodeia, pois se não formos capazes de revestir nossas idéias de linguagem apropriada, nossa educação não terá valor.

Angela Kleiman assim se pronuncia: “Sem oportunidade de interagir, não é possível criar as condições para conhecer os valores do outro.”³⁰ Ocorre que, na escola tradicional, o outro, enquanto interlocutor para a elaboração da linguagem, não existe. Por isso, Bakhtin diz

²⁷ CANETTI, Elias. *A língua absolvida*: história de uma juventude. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, p. 11-2.

²⁸ Ibid., p. 37.

²⁹ ZILBERMAN, Regina. Introdução. In: _____ (org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 8.

³⁰ KLEIMAN, Angela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 1998, p. 297.

que “a generalização e a formalização apagam as fronteiras entre o homem genial e a mediocridade (...) o limite não é o eu, porém o eu em correlação com outras pessoas, ou seja, *eu e o outro, eu e tu* (...). Se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo, (im)pessoal em sua essência.”³¹ Então, o desafio para uma prática pedagógica que se apresenta como consistente, não é algo possível de realizar-se num “diálogo de surdos”. Para que a aprendizagem seja útil e genuína, a reflexão precisa permear as atividades que acontecem no seio da sala de aula.

Segundo David Perkins precisamos perseguir três metas estreitamente ligadas com a essência da educação: “retenção do conhecimento”, “compreensão do conhecimento”, “uso ativo do conhecimento”. Para ele, a palavra conhecimento, que está presente nas três metas, indica um conhecimento gerador, que não se acumula, que atua, enriquecendo a vida das pessoas, ajudando-as a compreender o mundo e a desenvolverem-se nele. Nesse contexto, a função essencial da educação é transmitir o conhecimento através das gerações e, se a escola não cumpre esse objetivo, não merece o nome de escola.³²

Como “retenção de conhecimento”, teríamos uma bagagem que acompanhasse os alunos no futuro, quando dele necessitassem. Em outras palavras: não se trata de conteúdos a serem memorizados para uma prova. O que vemos na escola, em relação aos conteúdos selecionados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, é um resultado em notas derivadas de exercícios gramaticais, regras ou conceitos dados como acabados. No entanto, as habilidades propícias para tornar os alunos competentes como leitores e produtores de textos não são percebidas como “bagagem” nas séries subsequentes, muito menos em suas necessidades diárias, quando das exigências de seu entorno social.

Como “compreensão do conhecimento” é algo muito mais abrangente do que memorizar algumas informações, não é de muita serventia ter um conhecimento que não é compreendido. O domínio de uma língua precisa ter estreita ligação com a possibilidade de, com ela e por ela, participar efetivamente do entorno social. Segundo os PCNs, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos

³¹ BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 411.

³² PERKINS, David. La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Editorial Gedisa SA, 2003, p. 18.

necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.”³³ Um exemplo de como a escola tem falhado nesse particular é o conhecimento que ela procura dar, quanto à segmentação das palavras (deixo, aqui, de levar em conta um outro fator relevante, que é o do uso da máquina, a qual já disciplina a questão da segmentação). Por ser tal conhecimento trabalhado na forma de listas de palavras para que os alunos separem suas sílabas, eles não compreendem a sua aplicação e, ao necessitarem concretizar a segmentação de determinada palavra, ao final do espaço de que dispõem para o registro, não o fazem satisfatoriamente.

“Uso ativo do conhecimento” – se o que foi trabalhado, na escola, não se transformar em uso nas interações sociais, não temos conhecimento, apenas um punhado de informações que, por serem descontextualizadas, não se tornaram significativas para o estudante. Quanto a isso, Moura Neves diz que o que realmente importa, em relação ao aprendizado escolar, é que este faculte, ao aluno, escolher como organizar suas idéias, em determinada situação social, dentre as possibilidades que a língua lhe facilita, mas para isso, é necessário que ele tenha se apropriado dos conhecimentos que lhe propiciem a escolha.³⁴

Para que essas três metas sejam alcançadas, precisamos de escolas que tenham por foco a reflexão e não a memorização. Precisamos de uma aprendizagem que gire em torno do pensamento, desafiando os alunos a aprender a pensar sobre o que aprendem. Precisamos de escolas que, em lugar de colocar seu foco nos conteúdos, coloquem-no na reflexão, para que os ensinamentos escolares sejam uma preparação prática para a vida cotidiana. Sintetizando, no caso da língua portuguesa: ler e escrever para o exercício da cidadania. Porém a forma como a escola avalia os alunos, em língua portuguesa, conduz a um estilo mecânico em educação, cujos conteúdos servem para memorização, inoperantes para desenvolver a compreensão ou para que eles usem ativamente o que foi ensinado. Como produzir discursos orais e escritos satisfatórios a interação pessoal se as atividades escolares primam pela reprodução? Como compreender textos de outros se a leitura não passa do nível mais superficial que é o da constatação?

Como compreender e empregar satisfatoriamente os sinais de pontuação como elementos de coesão e de coerência se o tratamento que os mesmos recebem, na escola, é o de identificação pela forma e nome (muitas vezes ainda alicerçados em apelidos ou historinhas

³³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 21. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp> (último acesso em 10/12/2007).

³⁴ MOURA NEVES, M. H. de. Que gramática estudar na escola?, op. cit., p. 41.

para “facilitar a compreensão”), com aplicação em frases descontextualizadas de uma aplicação real? Por isso, o não uso do conhecimento é uma realidade comprovada, já que, aos estudantes, é solicitado que memorizem conhecimentos que, freqüentemente, não utilizam ativamente na resolução de problemas ou em atividades diferenciadas na vida prática. Isso é uma realidade em leitura, por exemplo, porque os alunos não sabem se ater ao que o texto diz, não sabem ler nas entrelinhas, não sabem chegar a conclusões corretas, nem sabem generalizar ou extrapolar a partir do que lêem. No caso da escrita não é diferente: os alunos têm dificuldades em argumentar, em organizar as idéias fazendo uso de elementos coesivos e das concordâncias nominal e verbal, de manter a coerência dentro de um determinado assunto.

Ainda de Perkins, destacamos: “son las prácticas aparentemente más elementales las que necesitan un pensamiento estratégico e activo. Si los estudiantes no aprenden a pensar con los conocimientos que están almacenando, dará lo mismo que no los tengan.”³⁵ Precisamos introduzir um estudo da língua do ponto de vista muito mais funcional. Algo que seja próximo da vivência dos alunos, de modo que os tabus sobre “O português é difícil” e “O brasileiro não sabe português” sejam desbancados de vez.

As crianças sabem gramática. Como é possível fazer tal afirmação? Porque nenhuma criança, que saiba falar português, dirá: “Sede tenho eu”. Poderão dizer: “Eu consegoo” (eu consigo; numa relação a “eu pego/levo”), mas não dirão: “Eu consugo”. Em outras palavras, as crianças sabem gramática e podemos avaliar o quanto sabem, pelos erros que não cometem e, também, por aqueles que cometem. Vygotsky assim se expressou:

A criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras. (...) A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente.³⁶

Dentro dessa perspectiva, o fazer pedagógico muda radicalmente. Segundo os PCNs o fazer pedagógico, em relação ao aluno, deve estar baseado no trinômio uso → reflexão → uso. Já, em relação ao professor, a sistemática deve ser norteada por ação → reflexão →

³⁵ PERKINS, D. La escuela inteligente, op. cit., p. 41.

³⁶ VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 86-7.

ação.³⁷ Ou seja, ao aluno deve ser dada a oportunidade para refletir sobre o uso que faz, via sua variação lingüística, para, então, chegar à modalidade própria da variante culta, que é dever da escola proporcionar a oportunidade do aprendizado. Ao professor, cabe uma ação reflexiva sobre o uso expresso pelo aluno, na forma de um fazer pedagógico coerente para poder guindá-lo à prática própria da variante culta.

Logo, não cabe mais, à escola, dar informações aos alunos sobre verbo, substantivo etc. para, então, pedir-lhes que façam uma série de exercícios sobre o tema em questão. Tal procedimento não é válido por algumas razões: não parte do conhecimento do aluno; a realização de exercícios gramaticais não garante a aplicação dos conhecimentos focalizados em situações de uso concreto; a produção de frases ou de textos estereotipados não pressupõe uma linguagem reflexiva, pessoal e compartilhada. A prática escolar e a quantidade de brasileiros escolarizados estão a comprovar o que está sendo dito. O desafio é melhorar a sala de aula de modo que os alunos sejam aprovados, porque sabem o que precisam saber naquela série, conhecimento este que servirá de pré-requisito para a produção do conhecimento da série posterior.

2.3 Desafio para a escola: alfabetizar letrando

Alfabetização, hoje, não é mais apenas aprender a ler. Assinar o próprio nome, escrever um bilhete curto e ler textos muito simples não podem mais ser os objetivos da alfabetização. O ensino básico exige mais atenção. Há que investir na melhoria do mesmo, de modo que os alunos não o abandonem prematuramente nem o concluem sabendo pouco mais que assinar o nome. A educação acontece na sala de aula entre aluno e professor, e é esta educação que trará reformas à educação em nível superior, pois ler e escrever são condições que abrem as portas do conhecimento. Pensar em justiça social, na entrada da universidade, é como maquiar um defunto. À guisa de ilustração, poderíamos comparar a trajetória acadêmica com uma construção. Diríamos que a Educação Infantil, abrangendo a educação familiar e a chamada “pré-escola” cuidariam da preparação do terreno. O Ensino Fundamental, como o próprio nome diz, teria a responsabilidade de colocar os fundamentos, os alicerces do saber. Não há necessidade de argumentar, quanto à qualidade e ao valor dos fundamentos... As paredes estariam representadas pelo Ensino Médio, e é óbvio que para não termos rachaduras

³⁷ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit., p. 35.

nas paredes, há que se preocupar com o preparo do terreno e com os fundamentos. O telhado seria o Ensino Superior, cujo peso precisa ser sustentado pelos fundamentos e pelas paredes. Já a Pós-Graduação estaria representada pelos acabamentos, móveis e decoração.

O banimento do “nhenhenhém grammatical”, das séries iniciais da escola brasileira, é uma necessidade urgente, se quisermos que nossos alunos tenham identidade lingüística; coloquem-se como autores de seus discursos; compreendam que o preconceito lingüístico é uma realidade, por isso precisam conhecer a variante culta; tenham consciência de que para exercer a cidadania é imprescindível ler e escrever de fato e de direito. A alienação em que a escola mantém o aluno como sujeito consciente é uma questão política. É lamentável que os educadores, guardiões da educação como bem-comum, não se apercebam que, através de sua prática pedagógica, concorrem para perpetuar essa alienação lingüística. Para Pêcheux, “a alteridade tem, no mundo capitalista, um estatuto quase biológico, que deve ser transformado politicamente. O reconhecimento da diferença, no sistema capitalista, não implica em sua aceitação.”³⁸. Embora a escola diga reconhecer as diferenças, na prática, procura ignorá-las e até apagá-las. Eni Orlando observa que, ao corrigirem os alunos, quando estes não satisfazem as exigências da gramática normativa, os professores intervêm nos sentidos que os estudantes estão produzindo, logo, estão interferindo na constituição da identidade deles e “isso não é pouca coisa.”³⁹ Eglê Franchi, em seu relato sobre o trabalho desenvolvido com alunos de 3ª série do Ensino Fundamental, provenientes de famílias de baixa renda, nos arredores de Campinas – SP, num total de dezesseis alunos, onze dos quais já tinham experimentado a reprovação, diz que a autodesvalorização, que fazia parte da vida daquelas crianças, “é uma forma sutil de opressão”. Para mudar a situação, procurou valorizar os saberes das crianças, a começar pela variante lingüística de uso das mesmas. Assim a autora se expressa: “O problema está em levar as crianças a dominar esse dialeto culto padrão sem que necessariamente o tomem como excluindo o seu próprio dialeto; sem que assumam, contra si próprias, os preconceitos sociais que o privilegiam.”⁴⁰ O resultado final do processo ensino-aprendizagem coordenado por ela, pode ser resumido no depoimento da mãe de uma das crianças: “Esse jeito da sinhora ponha grandeza na fala das criança levô elas longe. As estória

³⁸ PÊCHEUX, apud ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e Identidade, op. cit., p. 205.

³⁹ ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar, op. cit., p. 205.

⁴⁰ FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 51.

que minha filha já sabe escrevê! Isso mostra pra gente que ela tem boa cabeça, e isso ela deve a sinhora.”⁴¹ As palavras de Bakhtin são preciosas para completar a experiência relatada:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.⁴²

Dando continuidade ao raciocínio de como a escola pode dar a palavra ao aluno ou praticar um diálogo de surdos, Magda Soares discute, dentre outras coisas, se a escola é para o povo ou contra ele. Segundo a autora, o caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua, na escola, é o responsável pelo fracasso escolar dos estudantes oriundos das camadas populares, já que a escola fala uma linguagem que está a serviço da classe que tem prestígio social. “A escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados”⁴³, diz Magda Soares, perpetuando, assim, a divisão de classes. Como solução para o problema, ela aponta o “bidialectalismo funcional”, ou seja, a possibilidade de os alunos reconhecerem que há uma maneira de falar e escrever, vistas como legítimas, diferentes daquelas de que fazem uso. Mas apenas o reconhecimento não basta. É preciso possibilitar-lhes a apropriação do dialeto culto ou padrão, como querem alguns, sem impingir-lhes a caracterização de que não sabem português. Possibilitar, aos alunos oriundos das camadas populares, a apropriação da variante de prestígio, concorre para diminuir o emprego da linguagem como exercício de dominação social. “Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contras 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.”⁴⁴

O Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA), cuja principal finalidade é avaliar o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países), ao avaliar os estudantes, vai mais além

⁴¹ Ibid., p. 145.

⁴² BAKHTIN. Marxismo e filosofia da linguagem, op. cit., p. 95.

⁴³ SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 6^aed. São Paulo: Ática, 1988, p. 54.

⁴⁴ Ibid., p. 73.

do que atestar o domínio dos conhecimentos científicos básicos que fazem parte do currículo das escolas. Seu objetivo é examinar a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletirativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras. Esse programa é desenvolvido e coordenado, internacionalmente, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. As avaliações acontecem a cada três anos, abrangendo Leitura, Matemática e Ciências, sendo que, em cada etapa, o foco recai sobre uma dessas áreas. No ano 2000, o foco foi na área de Leitura e é sobre os resultados dessa avaliação que tecerei alguns breves comentários.

É importante ressaltar que o Brasil agiu de maneira amadurecida ao ingressar no programa do PISA, já que foi como voluntário e sabia que os resultados não seriam bons. No entanto, a participação brasileira serviu para chamar a atenção das autoridades sobre a realidade de nossa educação e a necessidade de melhorá-la. Como o programa pretende avaliar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade, a avaliação busca aferir se os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro. A avaliação envolve questões em que os estudantes são convidados a analisar, raciocinar e comunicar suas idéias efetivamente, demonstrando se têm capacidade para continuar aprendendo pela vida toda. Isso porque o PISA tem por referência

um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios - chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado.⁴⁵

O letramento, nas três áreas já citadas, é o objetivo do programa de avaliação. “O termo ‘letramento’ foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados.”⁴⁶ Os alunos são submetidos a uma série de tarefas que envolvem diferentes tipos de textos. Tais tarefas abrangem desde a recuperação de

⁴⁵ Relatório Nacional do PISA sobre a participação do Brasil no ano 2000. In: www.inep.gov.br (último acesso em fev. de 2007).

⁴⁶ Ibid.

informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

Lamentavelmente, o Brasil ficou em último lugar na última avaliação de leitura, com 396 pontos. Para efeito de comparação, em termos de pontuação, a Finlândia obteve o 1º lugar, com 546. Sabemos que muitos fatores contribuem para que países, como a Finlândia e outros de primeiro mundo, alcancem a pontuação que alcançaram. No entanto, o que fica claro para nós brasileiros é o fato de a escola não estar “fazendo o dever de casa” a contento. Segundo Cláudio de Moura e Castro, “os brasileiros aprenderam que vaga na escola é inegociável. Mas não aprenderam que é crucial uma educação de qualidade, em que se aprenda a ler, escrever e pensar.”⁴⁷ O mesmo autor escreveu um artigo com o título “A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa”, texto que fez parte do Relatório Nacional acima citado. Para ele, não estamos evidenciando os esforços necessários com o que é crucial. Como País, em matéria de educação, temos nos preocupado com os detalhes, quando deveríamos focalizar o que realmente importa no processo educativo: “o uso correto da linguagem, permitindo entender com precisão o que se lê”. Como razão para o fracasso de nossos alunos, na área da leitura, o autor aponta os livros didáticos que, apesar de afirmarem estar de acordo com os PCNs, são conteudistas e superficiais. Logo, o que é priorizado em nossas escolas, não é o que o PISA pretende, já que se trata de um ensino que não atenta para o uso cuidadoso da linguagem. Comentando a prova de 2000, Moura e Castro diz:

Em um texto sobre vacinação contra a gripe, o texto explicitamente diz que ‘uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa’. Não obstante, dentre as múltiplas opções oferecidas, 27% escolhe a seguinte alternativa: ‘Um médico aplicará as vacinas’. Ora, ao que parece, os alunos simplesmente associam vacinação com médico e não foram preparados para realmente ater-se ao que diz o texto.⁴⁸

Como se infere da questão comentada, os alunos brasileiros lêem superficialmente e tratam de dar respostas pelo que acham que o texto estaria dizendo e não pelo que estava escrito. Em suas respostas, valem-se de opiniões próprias, idéias pré-concebidas ou preferências pessoais, apesar de as perguntas serem claras e solicitarem que as respostas devam ser de acordo o que está dito no texto. Comentando sobre essa triste realidade, o autor afirma:

⁴⁷ MOURA E CASTRO, Cláudio. Quando a sociedade quer. Veja, 21 dez. 2005, p. 22.

⁴⁸ Id. In: Relatório nacional sobre a participação do Brasil no ano 2000, op. cit. p. 85.

Tal forma primitiva de leitura não é compatível com a vida produtiva em uma sociedade moderna. Receitas de remédio requerem uma interpretação fiel do texto, contratos pela mesma forma e instruções de uso de programas de computador não requerem interpretações menos rigorosas e literais. O manejo rigoroso e analítico da linguagem é precondição para operar em uma economia moderna. As escolas brasileiras estão longe de promover nos alunos a competência exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.⁴⁹

As informações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica não nos trazem, também, resultados muito animadores. Segundo um artigo sob o título: “SAEB: Inclusão pela qualidade (toda criança aprendendo)”, de autoria de Luiza Massae Uema, lemos:

Os dados recorrentemente apontados pelo SAEB reiteram o quadro de dramática insuficiência no desempenho dos alunos regularmente matriculados nas redes de Ensino Fundamental e Médio. Os resultados revelam profundas desigualdades regionais que se manifestam nas condições de oferta educacional, tanto em termos de infra-estrutura escolar como dos resultados de rendimento.⁵⁰

2.4 “Mas renova-se a esperança...”

Paulo Guedes, em um texto marcadamente histórico, com um quê de catarse, cujo título original “Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor”, dentre outras considerações muito próprias para as reflexões até aqui encadeadas, chama a atenção para a formação do professor. Para ele, o aluno é que forma o professor e não os cursos indicados para tal. O que o autor quer dizer com isso? Simplesmente que o pai do professor é o aluno que ele foi durante sua trajetória acadêmica, isto é, as aulas que os professores dão, seguem o padrão das aulas que receberam de seus mestres na qualidade de alunos, sem levar em conta as teorias e práticas propiciadas na graduação. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os coordenadores pedagógicos cobram dos professores as mesmas aulas que receberam em sua formação e “os pais dos alunos querem que os cadernos dos seus filhos se enchem dos mesmos coletivos, dos mesmos exercícios de análise sintática, das mesmas contas, das mesmas datas que enchiam os seus cadernos escolares. E tudo isso produz o mesmo ancestral

⁴⁹ Ibid., p. 89.

⁵⁰ In: www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/saeb/index.htm (último acesso em fev. de 2007)

resultado, como têm demonstrado as muitas avaliações a que o ensino brasileiro tem sido submetido nos últimos anos.”⁵¹

Está na hora (já com muito atraso) de a escola brasileira se comprometer com a socialização do letramento, colocando como objetivo maior a ser atingido pelos estudantes, aqueles conhecimentos que lhes possibilitem a interação plena para o exercício da cidadania, através de competências e habilidades de leitura e escrita, e a consequente análise lingüística, no seio das práticas sociais legítimas. Quando tivermos um ensino desse quilate, não necessitaremos de quotas para esse ou aquele grupo, como garantia de acesso à universidade. Stephen Kanitz, assim dirigiu-se aos calouros de 2007: “A ‘faculdade’ que vocês precisam adquirir é a da criação, da criatividade, da geração de conhecimento, e não a da erudição, do academicismo ou a da decoreba que se alastrá pelo país.” Em seu texto, o autor classifica três grupos de professores: “os ultraconservadores que ainda ensinam dogmas de um mundo que não existe mais”. O grupo dos “enganadores que não se atualizam e dão aula mesmo assim”. Finalmente, “um pequeno grupo de professores criativos e visionários, que criam e mostram como será o mundo de amanhã”.⁵² Tal posicionamento nos lembra Paulo Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”⁵³

Tentando romper com décadas de ensino que anda em círculos, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, publicou, em 1997, os PCNs, com o objetivo de mudar o curso do que vem se fazendo nas escolas brasileiras, em termos de proposta educacional. Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, foram estabelecidos eixos com o objetivo de organizar o ensino, por pressuporem que a língua se realiza nas práticas sociais, a partir do que é possível, aos indivíduos, apropriarem-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, em função de poderem agir sobre os mesmos. Tal organização do ensino prevê prioridade para as habilidades de falar/escutar e ler/escrever no sentido de produção de linguagem, uma vez que focaliza a produção de sentido. “Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar e ler, escrever.”

⁵¹ 2006, inédito.

⁵² KANITZ, Stephen. Parabéns, calouros de 2007. Veja, ed. 1996, a. 40, n. 7, 21 de fevereiro de 2007, p. 18.

⁵³ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 22.

São dois os eixos básicos propostos: Língua oral e escrita → usos e formas; Análise e reflexão sobre a língua. Como “Língua oral” entenda-se falar e ouvir. Como “Língua escrita”, prática de leitura e prática de produção de texto. O eixo “Análise e reflexão sobre a língua” deve ser desenvolvido tendo por base a “Língua oral” e a “Língua escrita”. Os conteúdos a serem trabalhados precisam priorizar os eixos sempre em função da produção de discursos.⁵⁴

O próprio documento, preparado pela Secretaria de Educação Fundamental, reconhece que há uma grande disparidade entre o discurso dos guias curriculares vigentes e a prática nas salas de aula. “A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece.”⁵⁵ Ainda a respeito dos conteúdos, o documento segue norteando a prática no sentido de que os mesmos devam ter um tratamento cíclico, variando o grau de aprofundamento e de sistematização. Para que esse objetivo seja alcançado, propõe os seguintes critérios para garantir a possibilidade de que a aprendizagem seja contínua:

- Considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos.
- Considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos.
- Considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das capacidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos de seu processo de aprendizagem.⁵⁶

A proposta do MEC deixa claro que cabe a cada escola determinar a seqüenciação dos conteúdos de ensino dentro de cada ciclo. No sentido de contribuir para que a gramática normativa deixe de ser a preocupação maior no processo ensino-aprendizagem da língua materna, organizei uma listagem sugestiva de conteúdos para as séries iniciais, para que o aprendizado dos alunos se baseie naquilo que é fundamental para seu crescimento efetivo como falante, leitor e escritor. Essa lista sugestiva de conteúdos encontra-se no anexo 1.

⁵⁴ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit., p. 35.

⁵⁵ Ibid., p. 35.

⁵⁶ Ibid., p. 36.

3. “VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT!”¹

É na língua onde o povo mais se mostra criador. Mais do que cantando, é falando que o povo nos ensina coisas extraordinárias. Por que então desprezar a contribuição que ele nos oferece a cada instante? Por que nos metermos em câmaras antissépticas para escrever?

José Lins do Rego

A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza...

Ptahhotep

O presente capítulo destina-se a propiciar reflexões sobre a presença da “Línguagem Oral” (daqui para a frente LO) no processo ensino-aprendizagem da língua materna, enquanto disciplina escolar. No entanto, cabe ressaltar que à LO não cabe espaço apenas no processo ensino-aprendizagem de língua materna, já que as interações verbais orais são sumamente importantes como meios de aprendizado e de ensino para as demais matérias do currículo escolar. Basta pensar em algumas situações didáticas vivenciadas na sala de aula, como por exemplo: ao aprender sobre monte e montanha, a criança aprende, ao mesmo tempo, língua e relevo (Geografia); diante de um “problema matemático”, a criança realiza uma atividade de leitura comprensiva e opera com raciocínio lógico-matemático (Matemática); após um experimento, para concluir sobre um conceito em Ciências, poderá debater sobre o que foi observado (LO – Língua Portuguesa), assim como produzir relatório sobre a observação e debate (produção textual – Língua Portuguesa); apenas para citar alguns.

Discorrendo sobre a LO na escola, Gilles Gagné defende que “por causa das funções comunitárias de uma língua, a escola deve transmitir, defender e desenvolver o bem coletivo que constitui uma língua”. Sendo que esta tem por objetivo “a alfabetização da população e a transmissão dos valores, da herança cultural e dos conhecimentos”, não pode ignorar as variantes da língua presentes no coletivo. Segundo o autor, em se tratando dos alunos, a escola deveria se preocupar em assegurar que cada indivíduo desenvolva as funções lingüísticas, “tanto as mais práticas e utilitárias – a comunicação com os outros – quanto as funções mais abstratas – funções referencial ou informativa, heurística, poética e

¹ Ditado latino: “As palavras voam, os escritos permanecem!” In: BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 2001, p. 81.

metalingüística”. Como funções “práticas e utilitárias”, cada aluno deveria desenvolver um idioma “oral popular e corrente” que, para o autor, seria o “suficiente para muitas pessoas”. Em se tratando das “funções mais abstratas” o necessário, quiçá indispensável, seria a apreensão do padrão culto do idioma.²

Então, infere-se que para falar em LO na escola é preciso trazer à pauta da discussão a questão das variedades lingüísticas em consonância com a chamada variante culta ou norma culta. Seria oportuno, nesse momento, relembrar os conceitos de língua, presentes no ideário da sociedade brasileira, logo, no discurso pedagógico da escola, pois, dependendo do conceito de língua que se tem em mente, o processo ensino-aprendizagem toma um rumo ou outro.

Comecemos pelo conceito mais arraigado no universo escolar, aquele que tem uma concepção abstrata de língua, ou seja, vê a língua como objeto ou sistema autônomo, sem história, constituído por leis próprias, como um código que é exterior ao sujeito, cujo conhecimento ocorreria como aquisição desse objeto. Na escola, aprender português passou a significar aprender essa visão de língua. É por causa desse conceito que, ao ingressar na escola, a criança é ignorada quanto ao saber lingüístico que possui, “devendo” passar por um aprendizado calcado em classes gramaticais, num processo passivo de reprodução de nomenclaturas e exercícios sobre língua, como se a mesma não soubesse, por exemplo, empregar aumentativos e diminutivos em sua linguagem diária. Exemplificando: Qual a criança que, diante de algo de que não gosta, não pede um “pedacinho”, e diante daquilo que gosta, não pede um “pedação”?!

Soares chama a atenção para o quadro lamentável da escola brasileira, cuja prática parece ter por objetivo inculcar no aluno um sentimento de insuficiência lingüística, já que, no dia-a-dia da prática pedagógica, busca “consertar” a língua do mesmo, procurando dar-lhe algo que ele não teria: uma língua que faça jus a esse nome. São palavras da autora: “a importância das relações entre linguagem e classe social não tem sido reconhecida, na área do ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, nem têm exercido influência sobre esse ensino os conhecimentos que a Sociolingüística e a Sociologia vêm produzindo, a respeito dessas relações”.³ Esta é também a opinião de Michael Stubbs: “A prática de sala de aula raramente segue, de modo transparente, a pesquisa sociolingüística”.⁴ Logo, infere-se que o conceito de

² GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua maternal. In: ____; BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 212-3.

³ SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 6^a ed. São Paulo: Ática, 1988, p. 77.

⁴ STUBBS, Michael. A língua na educação. In: Língua materna, op. cit., p. 108.

língua acima apontado está obsoleto, embora continue sendo objeto de desejo de educadores e pais, assim como da sociedade como um todo, como algo precioso, um talismã da sorte capaz de facultar, ao seu possuidor, um lugar ao sol nessa sociedade, apesar do momento histórico em que vivemos. Os pais dos alunos das classes de menor prestígio social estão condicionados a acreditar que a língua materna, usada por eles, é ruim, incapacitante, desqualificada, sem valor ou prestígio social. Em decorrência de tal avaliação, desejam que seus filhos adquiram a língua de prestígio por pensar que a mesma lhes trará qualificações e realizações que eles (os pais) mesmos não alcançaram.

Ainda com a palavra a autora Magda Soares: “É que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como instituição independente das condições sociais e econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classes”.⁵ No entanto, fazendo parte do social, a escola leva para dentro de si os conflitos vividos por seus participantes. Isso explica a razão de os temas envolvendo língua e educação estarem profundamente inseridos na vida e nas atitudes culturais.

Para Gagné, “questões de língua, educação, currículo, prestígio cultural e poder social são inseparáveis, (...) o campo da língua na educação exige não somente uma análise lingüística, mas uma ampla análise histórica e cultural”.⁶ Vale lembrar que, nas palavras de Gnerre, “uma variedade lingüística ‘vale’ o que valem na sociedade os seus falantes”⁷, e isso não é algo novo: remete, por exemplo, à sociedade greco-romana, na qual o título de cidadão só era conquistado pelos homens (sexo masculino) livres (isto é, não escravos) que detinham o poder de usar a “língua” da nação. Vem da antiguidade a cisão entre cultura popular e cultura erudita. No período do Renascimento, foi a língua usada pela aristocracia que se tornou a norma para todos. “É por isso que o gramático e historiador português João de Barros escreveu, no século XVI, que o modelo de língua a ser seguido deveria ser a língua dos ‘barões doutos’” (leia-se da nobreza). Tal concepção se perpetua na esteira do tempo, a ponto de encontramos, nas páginas da História, orientações como: a língua deve basear-se na “parte mais sadia da Corte” (França) ou a língua deve ser o idioma da “Rainha” (Inglaterra), comenta Marcos Bagno⁸. É possível que o preconceito lingüístico, que não é “privilégio”

⁵ SOARES, M. Línguagem e escola, op. cit., p. 77.

⁶ GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua maternal, op. cit., p. 87.

⁷ GNERRE, Maurizzio. Línguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 4.

⁸ BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: GAGNÉ, G.; BAGNO, M.; STUBBS, M. Língua materna, op. cit., p. 29.

nosso, pois é encontrado na cultura ocidental como um todo, seja resquício da filosofia platônica, ou seja, a de que a língua é uma essência, própria de um mundo inteligível, imaterial, inacessível aos sentidos humanos. Os defensores dessa visão de língua teriam, com ela, uma relação platônica cujo objetivo seria alimentar um ideário de perfeição, de unidade, de hegemonia, de idealismo, não encontrado nas relações sociais. Para eles, a língua seria redentora.

Apesar da sucessão de civilizações e, por conseguinte, da constatação de sensíveis mudanças na forma como a sociedade está organizada, conceitos do passado ainda norteiam currículos, programas, posturas pedagógicas, ideais familiares. Estão, enfim, presentes na teia social em que a escola está inserida. Por isso, é conveniente lembrar o que diz Montserrat Moreno:

É evidente que hoje, quando se ensina Matemática, Gramática ou História, não se ensina mais exatamente a mesma problemática nem os mesmos conhecimentos cultivados pelos antigos pensadores, da mesma maneira que não falamos grego nem latim, porém nossa língua está impregnada desses idiomas, assim como nosso pensamento o está de suas idéias e interesses, que chegaram até os dias de hoje através daquilo que chamamos de “herança da cultura ocidental”.⁹

Nem sempre os novos conhecimentos científicos conseguiram erradicar as velhas crenças mantidas pela tradição ou fossilizadas na linguagem e que atuam como se fossem verdades do inconsciente coletivo. Pensar sobre língua como sendo privilégio dos que detêm o poder, ou, em outras palavras, a língua usada por essa classe é que deve servir de molde, fórmula para toda a sociedade, é continuar raciocinando que somente o que emana desse grupo privilegiado, em termos culturais e históricos, é que é bom e digno de ser imitado. Logo, os que não fazem parte dessa classe nada têm a oferecer como próprio a ser aproveitado. Essa ideologia está tão impregnada, tão entrecida em nossa cultura, que pais e professores, por não fazerem ligação entre a pedagogia centrada no código lingüístico que pautou sua educação e sua relação com o viver em sociedade, continuam apegados à sua perpetuação como disciplina escolar. Eles percebem que tal projeto pedagógico não lhes possibilitou escrever melhor, não lhes facultou uma leitura mais compreensiva, nem lhes proporcionou melhor produção de sentido em suas falas. Também sabem que muitos foram afugentados da escola por esse mesmo modelo pedagógico. Mas numa sociedade em que reproduzir ainda

⁹ MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. 5^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 31.

continua sendo a prática vigente, pais e professores sentem-se seguros em acompanhar um “ensino” passível de constatação através de “cadernos cheios”, “dedos grossos” (pela aplicação à escrita burocrática), embora os alunos continuem destituídos das habilidades lingüísticas básicas para a vida em sociedade: falar, ouvir, ler e escrever. Assim analisa Gagné:

(...) a escola habitualmente considera que a língua falada não somente pela criança, mas também pela sociedade circundante que lhe serviu de modelo lingüístico natural, é inaceitável e deveria ser rejeitada. Ela empreende então um esforço de desenraizamento que só pode ter êxito (imperfeito, aliás) junto a uma minoria de crianças. Tal tentativa corre o risco de conduzir ou à alienação social do indivíduo, ou a uma rejeição maior ou menor e mais ou menos explícita da escola por parte das crianças e particularmente dos adolescentes.¹⁰

Esquece a escola “das novas concepções sobre a dinâmica e o funcionamento intelectual das pessoas em torno dos processos de aquisição dos conhecimentos” e desconsidera “o desafio de possibilitar uma participação autônoma dos estudantes, neste caso, em nível intelectual”. A escola precisa ter em mente que, “para materializar este objetivo ambicioso, teremos de introduzir mudanças notáveis nos aspectos metodológicos”, pois, hoje, a aprendizagem é vista “como um processo contínuo de construção individual, no qual as concepções pessoais, as experiências vividas, o intercâmbio social, etc., são fatores fundamentais”, opinam Maria Dolors Busquets e Aurora Leal.¹¹

No entanto, a instituição escolar continua aceitando o conceito de “tábula rasa” em relação aos estudantes. Por isso, os professores se vêem na obrigação de ensinar língua às crianças, pensando que elas desconhecem a mesma, embora a falem, pelo menos, a partir dos dois anos de idade. Todo um planejamento é feito para que esse objetivo seja alcançado, embora, os alunos continuem sem apresentar as habilidades básicas necessárias ao seu bom desempenho lingüístico (falar, ouvir, ler e escrever). Além disso, também continuam a não saber a gramática normativa que lhes foi fielmente impingida. E o “nhenhenhém grammatical” continua em seu ciclo vicioso ano após ano.

Esse modelo de língua calcado na gramática normativa assume ares de doutrina, sendo defendida por seus seguidores de modo a não cair no esquecimento, ainda que a História revele significativas mudanças em todas as áreas do conhecimento. Pais, professores e a

¹⁰ GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua maternal, op. cit., p. 200.

¹¹ BUSQUETS, Maria Dolors; LEAL, Aurora. A educação para a saúde. In: Temas transversais em educação, op. cit., p. 73.

sociedade em geral não aceitariam que continuassem a fazer parte do programa escolar conhecimentos já superados, conforme os avanços científicos vão se efetuando. No entanto, no que diz respeito à língua, o que foi tido como verdade persiste em ser defendido. Apesar de as crianças serem reconhecidas como curiosas e capazes de fazerem descobertas por si mesmas, aquelas originárias de classes socioeconômicas desfavorecidas são tidas como inferiores cognitivamente falando, e um dos argumentos para tal é o fato de apresentarem uma linguagem crivada de “erros”. Quando a língua é vista como homogênea, passível de ser adquirida, já que exterior ao indivíduo, o conceito de “certo” e de “errado” se faz presente. Sendo assim, aquelas crianças, por falarem essa língua que aprenderam no lar, estão fadadas ao fracasso no ambiente escolar, pois “sendo a língua homogênea a única”, o fato de a criança não dominar exatamente essa língua é visto como problema, uma vez que, como já foi dito, “falar corretamente” é prova de boa educação, como se o parâmetro para tal avaliação pudesse estar nos sons vocais que as pessoas emitem. O rótulo de “erro”, inicialmente atribuído à língua da criança, acaba por perpassar suas características físicas e psicológicas, assim como todos os seus comportamentos sociais, porque desencadeia uma avaliação negativa do indivíduo. Isso tem consequências funestas para a constituição de sua identidade como um todo.

Marcos Bagno, comentando sobre a questão do erro, assim se posiciona:

A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da linguagem. Afinal, nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo (os erros, falhas e equívocos podem ocorrer nas metodologias de pesquisa, nos procedimentos de análise, na elaboração de construtos teóricos, nos preconceitos de diversa natureza ideológica que o cientista pode assumir consciente ou inconscientemente, mas não no objeto em si). É impossível imaginar um zoólogo, por exemplo, observando dois espécimes de aves de uma mesma família para concluir que um deles está “errado” por apresentar algum tipo de diferença em relação aos outros indivíduos da família. Em vez disso, ele vai considerar as diferenças como objetos que merecem análise e que suscitam hipóteses e teorizações para explicá-los.¹²

Aqueles que crêem na possibilidade da ascensão social, via aprendizado dessa língua irreal, idealizada, artificial, agem de maneira irreal, pois é impossível impedir que as crianças usem a variedade lingüística de seu núcleo social, e “quem tenta fazer isso, está denegrindo a

¹² BAGNO, M. A inevitável travessia, op. cit., p. 72-3.

língua materna da criança”, afirma Stubbs.¹³ Estigmatizadas por falarem “errado” as crianças acabam por preferir o anonimato, a passividade ou a insubordinação, quando deveríamos ter um quadro bem diferente, uma vez que, “ao exprimir sua opinião, cada aluno e aluna deve utilizar termos claros e compreensíveis para o resto da turma”¹⁴, o que resultaria assumir a identidade lingüística e se colocar como interlocutor datado e situado historicamente. Muitas crianças “diagnosticadas” como apáticas, desinteressadas, com problema de aprendizagem, ou indisciplinadas, ou como nos dizeres contemporâneos, com “déficit de atenção” e “hiperatividade” podem estar sinalizando a falta de desafios cognitivos para sua mente curiosa ou vergonha por serem diferentes, já que a língua também pode ser fator positivo ou negativo de auto-estima. Ainda para Stubbs: “O aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno tem de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno”. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor defende que os professores têm a responsabilidade de ensinar a variedade culta, explicando aos alunos a razão para tal: ela é a língua da classe dominante e, por conseguinte, desconhecê-la pode significar o fechamento das portas da sociedade para eles. No entanto, esse ensino não deve depreciar a variedade lingüística de origem nem querer que haja a substituição desta por aquela. Para ele, o “bilingüismo das crianças pode ser um recurso, não um problema – as crianças muitas vezes sabem, literalmente, mais acerca da língua do que seus professores.”¹⁵

3.1 A variação lingüística no espaço escolar

Por séculos, a escola tem adotado a postura de não perceber (consciente ou inconscientemente) que a sala de aula é palco de matizes lingüísticos vários. Baseando-se na concepção da língua única, a escola tem um discurso que favorece essa concepção. Cabe, no entanto, questionar até quando esse jogo de faz-de-conta poderá continuar. Enquanto a escola foi reduto dos alunos originários das classes favorecidas economicamente, e o professor também era representante dessa mesma classe, a língua, na escola não era problema. No entanto, com a democratização da escola, a presença das crianças oriundas de lares menos favorecidos economicamente começou a sinalizar, embora palidamente no início, aquilo que

¹³ STUBBS, M. A língua na educação, op. cit., p. 110.

¹⁴ MORENO, M. Temas transversais, op. cit., p. 54.

¹⁵ STUBBS, Michael. A língua na educação, op. cit., p. 111, 118-9.

hoje não é mais possível desconsiderar: “a distância entre a linguagem ‘legítima’ e o dialeto do aluno. (...) as relações entre linguagem e classe social são particularmente importantes para o ensino da língua materna, sobretudo nas escolas que servem às camadas populares”.¹⁶

Em *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’*, Marcuschi comenta que, apesar de a fala ocupar muito mais o espaço da vivência humana, a escola dedica mais tempo à escrita, talvez por pensar que a fala já é bem praticada no dia-a-dia. Consciente de que, hoje, a preocupação com a oralidade deve estar presente no cotidiano escolar, o autor empreendeu pesquisa em livros didáticos de português para constatar como a LO é tratada nos compêndios em uso nas escolas brasileiras no Ensino Fundamental. Uma das conclusões a que chegou: os autores não deixam claro qual a concepção de língua que norteia a proposta. No entanto, a maioria trabalha com regras no estudo gramatical, identifica informações textuais nos exercícios de compreensão e produz textos escritos. Outras atividades são privilegiadas, no entanto, são incidentais.

Esta breve revoada na estrutura geral dos livros didáticos de português permite identificar que a língua é tida por eles como: (a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), (b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua) e (c) um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código). (...) A dar crédito aos livros didáticos, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Difícil, pois, achar um lugar e um papel para a oralidade num contexto teórico destes.¹⁷

Ainda segundo o autor, os livros didáticos analisados adotam “um dialeto de fala padrão calcado na escrita”, não abrindo espaço para as relações fala/escrita, logo, desconsiderando “um aspecto central no estudo da fala” – a variação. Para ele, “noções como ‘norma’, ‘padrão’, ‘dialeto’, ‘sotaque’, ‘registro’, ‘estilo’, ‘gíria’ podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica”. Para Marcuschi, o trabalho com a fala deveria incluir: análise dos “níveis de uso da língua” e suas formas de realização (do coloquial ao mais formal); distinção entre as maneiras favoráveis de dirigir-se aos interlocutores, tendo em vista características específicas (idade, sexo, posição social, profissão/cargo, papel social etc.); o que concerne à polidez, ao

¹⁶ SOARES, M. Linguagem e escola, op. cit., p. 76.

¹⁷ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 20.

tratamento interpessoal, às relações interculturais, lembrando que a fala, no espaço escolar, não deve ser tratada como conteúdo à parte, mas em sua relação com a escrita, de modo a deixar claro que ambas têm “relações mútuas e diferenciadas” e que ambas se influenciam “nas diversas fases de aquisição da escrita”. Além do já indicado, o autor lembra ainda a possibilidade de trabalhar a fala e sua contribuição para a formação cultural bem como para a preservação de tradições orais e como oportunidade ímpar para discutir sobre o preconceito lingüístico e a língua como mecanismo de controle social, de dominação e de poder.¹⁸

Ângela Paiva Dionísio também se dedicou à pesquisa sobre a linguagem oral nos livros didáticos de português em uso nas escolas brasileiras. Seu objetivo era “verificar como se processa a abordagem das variações lingüísticas no ensino fundamental”. De sua pesquisa, sabemos que a variação lingüística tem presença nos compêndios escolares, mas a própria autora lembra que “mencionar a existência das variedades lingüísticas não é sinônimo de respeitá-las” e passa a discorrer sobre alguns exemplos encontrados nos livros didáticos analisados. Por exemplo, um deles, propunha “uma atividade em que o fragmento de texto utilizado” evidenciava “uma atitude preconceituosa dos personagens (...) em relação ao aluno que fala numa variedade diferente da que a professora usava”.¹⁹ São palavras da autora:

Coleções de editoras diferentes costumam reservar os dois capítulos iniciais destinados à 1ª série do 3º ciclo (antiga 5ª série), respectivamente, aos assuntos *comunicação e língua*. E é justamente ao apresentar o conceito de língua que se insere o tópico *variedade lingüística*. Outras coleções (poucas) dedicam uma unidade de um volume ao estudo das variações lingüísticas (...). No geral, os livros didáticos de português focalizam a variação lingüística em relação com os textos utilizados, na seção destina à compreensão, solicitando atividades de (i) identificação de expressões de língua não-padrão e / ou da classe social a que pertencem os personagens que falam no texto e (ii) reescrita de expressões ou de fragmentos textuais.²⁰

São, pois, atividades que não conduzem a reflexões pontuadas no universo lingüístico oral em contraponto com uma linguagem que goza de prestígio social. Avaliando o tratamento dado pelos autores à variação lingüística, a autora faz uma pergunta reflexiva: “Que objetivo pretendemos alcançar com nossa prática em sala de aula?”, e conclui: “É no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como *uma variedade entre outras* que

¹⁸ Ibid., p. 22-3.

¹⁹ DIONÍSIO, Ângela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: _____; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Livro didático de português*, op. cit., p. 74-7.

²⁰ Ibid., p. 77.

ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.²¹

É lamentável que tais constatações ainda sejam possíveis nos livros didáticos em uso na escola brasileira, uma vez que instrumentos de orientação pedagógica, como os PCNs de Língua Portuguesa, já sugeriram a abertura de espaço para a variação lingüística na sala de aula de maneira a suscitar análises quanto aos vários falares existentes no Brasil: “No que se refere à linguagem oral, (...) o avanço do conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala ‘correta’, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.” Na seqüência, o documento afirma haver “muitas variedades dialetais” no Brasil e, em decorrência disso, a existência de “muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar”. Segundo os autores do documento, em razão de as variedades lingüísticas de menor prestígio serem consideradas como “inferiores ou erradas”, há a necessidade de a escola se desfazer “de alguns mitos”, como o de que existe apenas uma forma certa de falar (aquele representada pela escrita) e o de que a escrita é o espelho da fala, o que leva a escola a ver como necessidade “consertar a fala do aluno para que ele não escreva errado”.²²

Que explicação poderia ser dada à disparidade entre o discurso de um documento oficial e a prática escolar? Sabemos que a tradição é algo arraigado no imaginário social, mas também sabemos que, muitas vezes, há falta de leitura e compreensão dos materiais que chegam às escolas. Para alguns críticos, a linguagem utilizada na elaboração do citado documento não favorece a sua plena compreensão, e o fato de incluir resultados de pesquisas distantes do ensino dos cursos de formação de professores seria outro agravante para o não conhecimento de seu teor, embora tão necessário e tão oportuno para os dias atuais. Continuando nossa leitura dos PCNs, encontramos:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente, nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos

²¹ Ibid., p. 86.

²² BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 20 e 26. Disponível em: <http://mecsry04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp> (último acesso em 10/12/2007).

eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.²³

De Carlos Drummond de Andrade, dentre as muitas significativas páginas que nos legou, esta é, especialmente, pertinente para a consecução de nossas reflexões:

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro é mistério.²⁴

Drummond faz um brinde à reflexão lingüística, ao desvendar, em versos bem elucidativos, a distância existente entre a língua da escola e a língua do falante. Esta, para ele, está na ponta da língua, isto é, prontinha para a enunciação, para a produção de sentido, para fazer frente às necessidades interlocutivas reais. Essa língua “tão fácil de falar e de entender”, que abre portas, aproxima pessoas, estreita laços afetivos, informa, suaviza, acalenta, soluciona problemas (o inverso de tudo isso também é verdade, mas vamos ficar com os fatores positivos) é bem distinta daquela encontrada “na superfície estrelada das letras”, já que revestida de uma aura poderosa, inacessível aos que, com dificuldades, tentam desbravá-las.

²³ Ibid., p. 27.

²⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura de Poesia. In: Reunião: 10 livros de poesia. 6^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p. 76-7.

Sabe-se lá o que essa língua intocada quer dizer?! Mas nem todos se apercebem que as palavras podem erguer muros.

Continuando na companhia de Drummond, seguimos refletindo sobre as “figuras de gramática, esquipáticas,” que confirmam, na mente dos alunos, estarem eles diante de uma outra língua, aquela necessária para serem respeitados, capazes de realização pessoal numa sociedade que a valoriza como bem maior. No entanto, a relação propiciada, na escola, com essa língua “necessária”, passa a ser negativa, assustadora, castradora, a ponto de o falante nativo sentir-se atropelado, aturrido, seqüestrado por ela... Dizendo de outro modo, o aluno se sente reduzido a refém da língua que se intitula redentora. Paradoxo! Parafraseando Casimiro de Abreu, o aluno poderia exclamar: Ai que saudades que eu tenho/da aurora da minha vida/da minha língua querida/das minhas lides reais...

Finalmente, o poeta mineiro nos diz que a língua do aprendizado acadêmico é um mistério! Também conclui que não é única, já que ele conhece bem a outra, aquela do cotidiano feliz... A sensação de frustração está presente no poema, assim como o rótulo negativo da “ignorância”. A autoridade do professor é quem detém o saber; o aluno nada sabe – tábula rasa! Daí a necessidade de o professor empunhar a bandeira heróica de desbravador e, tomando a dianteira, seguir desmatando o emaranhado da ignorância, como se o aluno estivesse diante de uma língua estrangeira... Fica implícito, nos versos de Drummond, que o que é ensinado na escola,

Não são as próprias coisas (a língua ou a história mesmas), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou o modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas. Da mesma maneira que, no ensino da História, o que se busca ensinar não é o fenômeno mesmo da história – mas uma visão desse fenômeno –, no ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade.²⁵

Bakhtin tem algo que vem bem a calhar a esta altura da língua/mistério de Drummond: “A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério.”²⁶

Cabe, agora, refletir sobre qual a língua incluída por Drummond, junto da outra classificada como “mistério” – normativa, prescritiva, dogmática. Por inferência, já se sabe

²⁵ BATISTA, Antônio Augusto. Aula de Português: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1977, p. 3.

²⁶ BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8^a ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 100.

ser o oposto, já que é língua capaz de produzir sentido, como ressalta a 4^a estrofe do poema. Comecemos por contrapor as características do “mistério”, num exercício lingüístico, para chegarmos às características do “outro”: ideal/possível; hegemônica/igualitária; certa/variável; melhor/satisfatória; única/coletiva; irreal/real; abstrata/concreta; homogênea/heterogênea; a-histórica/histórica; individual/social; excludente/inclusiva; objeto de estudo/atividade social; autônoma/constitutiva; universal/situada; transparente/opaca.

3.2 Formando políglotas na própria língua

Estamos, assim, diante de um foco bem diferente do primeiro, isto é, deixa-se a visão de língua abstrata para uma visão concreta de língua. Marcuschi assim a classifica:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentes de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios mas arbitrários. A língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.
- e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.
- f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.
- h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares.²⁷

Em função da presença das variedades lingüísticas no âmbito social, convivendo par e passo com a chamada norma padrão, há os que avaliam esta como massacrada, fadada ao

²⁷MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da lingüística no ensino de língua. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüísticos-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. (Disponível na seção “Fórum” do site www.marcosbagno.com.br, último acesso em 02/04/2007).

extermínio, barbarizada, etc. Outros vêem as mudanças como próprias das línguas vivas, resultantes de fenômenos lingüísticos naturais e peculiares a qualquer língua nessa circunstância. Não faz muito tempo, fomos testemunhas de uma discussão proveniente do projeto de lei 1676/1999 – sobre “a promoção, a proteção, a defesa da língua portuguesa” – do deputado Aldo Rebelo.²⁸ O projeto em questão apresentava-se como necessário ao momento histórico em que a língua estava sujeita à invasão de estrangeirismos em decorrência da globalização. Lingüistas saíram a público no sentido de esclarecer que, uma vez sendo a língua um organismo vivo, não aceita mordaça nem se deixa legislar. Uma olhada para o nosso léxico é suficiente para constatar as contribuições de diferentes línguas na formação da nossa. Talvez os “emprestimos” mais recentes causem estranheza por ainda estarem se sedimentando na língua. “Claro, estamos tratando da essência das línguas naturais, a língua falada, já que a sua representação escrita, ao contrário, é passível de controle e, justamente por isso, serve como padrão da língua prestigiosa do poder.”, afirmam Pedro M. Garcez e Ana Maria S. Zilles.²⁹

No livro já citado, Guedes inicia suas considerações questionando se, para o povo brasileiro, todas as palavras não seriam estrangeiras, já que poucos ou nenhum do povo conseguiria ler o projeto de lei em questão. Continuando suas reflexões, o autor diz que o português foi imposto aos índios pelo processo de colonização e que, ainda hoje, continua sendo uma língua estrangeira para o povo, já que este não tem aprendido o português como língua de uso. A razão para isso, segundo o autor, estaria na postura da escola que ao invés de preocupar-se em

Ensinar os alunos a ler e escrever em português, limita-se a deplorar que crianças do povo falem tão errado e não tenham o hábito de leitura. (...) a escola precisa tratar do aprendizado da língua escrita como um direito do povo brasileiro aos recursos expressivos historicamente constituídos na língua portuguesa por todos os que falaram e escreveram na língua portuguesa.³⁰

Assim, junto com o impulso inovador, há também um refluxo conservador, este sempre com o objetivo de salvaguardar a língua tida como certa. Como, pois, conviver com a presença das variações lingüísticas na escola, sem que as discriminações e o preconceito estejam também representados?

²⁸ Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

²⁹ GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: Ibid., p. 21.

³⁰ GUEDES, Paulo Coimbra. E por que não nos defender da língua? In: Ibid., p. 128 e 132.

É preciso lembrar que os padrões próprios da língua escrita são distintos dos padrões da língua falada, embora haja momentos em que a fala orienta a escrita. Como já foi dito, os PCNs apregoam a inclusão das variações lingüísticas nas salas de aula, no entanto, não basta a existência de orientações para tal. É preciso ação. Como pode a língua ser vista como atividade constitutiva do sujeito e como forma de interlocução, se a escola usa um código baseado na escrita? O mais curioso é o fato de esse código ser objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa e, mesmo nos momentos dessas aulas, em situações informais, que não aquelas em que se estuda o “cânon sagrado”, alunos e professores tenham liberdade de fazer uso de suas variedades lingüísticas, numa babel em que há entendimento recíproco? Será mesmo que os professores são usuários dessa língua representada pela tradição escrita? Será que os professores ainda fazem uso, em sua linguagem docente, dos tempos “mais-perfeito-simples” e “futuro do presente simples” do modo indicativo? Será que eles ainda usam os pronomes “vós”, “consigo”, “Vossa Majestade”, cuja, etc.? Será que eles ainda dizem para algum aluno: “Dê-me seu caderno!” ou “Deixe-me ver seu caderno!”? Haverá ainda os que fazem distinção entre “bastante” e “bastantes”? Estará o verbo “haver com sentido de existir” presente na linguagem coloquial dos professores?

No contexto escolar, emergem indagações de como crianças e professor se relacionam entre si e com o objeto do conhecimento. Em se tratando da linguagem, para Roseli A. C. Fontana, no ambiente doméstico, a possibilidade da comunicação entre a criança e o adulto ocorre porque, desde que a criança é inserida no universo social familiar, a comunicação passa a ser incorporada “à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente”. Mediada pelo adulto, a criança vai incorporando vocabulário e “significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social”, que se consolidam à medida que a interlocução continua. Nesse caso, “pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente”. Tudo isso, além de possibilitar a comunicação, ainda possibilita à criança “operar com conceitos e praticar o pensamento conceitual” antes mesmo que essas operações sejam claras para ela. Ao entrar na escola, a criança passa a ter a presença do professor que, via linguagem, faz a mediação entre ela e o objeto do conhecimento. O professor “procura induzir a criança a um tipo de percepção generalizante”. Ciente do papel deste, a criança “procura realizar as

atividades propostas, seguindo suas pistas e indicações de modo que os sentidos elaborados são, então, parte” ‘dela’ e em parte do ‘outro’, no caso, o professor.³¹ Para Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de alguém*, como pelo fato de que se dirige *para alguém*. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.³²

Nessa espécie de ponte, a criança pode ver-se ora diante das formas sistematizadas do conhecimento, quando as interações verbais têm esse objetivo, ora frente a conversas informais ou situações de organização do ambiente escolar. Em se tratando da segunda situação, tanto professor como aluno(s) fazem uso de seus dialetos sociais, sem que haja muita (ou nenhuma preocupação) com o monitoramento da fala sob a égide da escrita. Dizemos que os interlocutores “baixam a guarda” e falam em seu dialeto social. Podemos observar esse fato assistindo a aulas assim como ouvindo gravações de aulas ou lendo suas transcrições. Quando a interação verbal ocorre nos momentos “formais” em que o professor deseja que os alunos tenham contato com a sistematização do conhecimento, as definições/conceitos são veiculados por uma semântica e uma sintaxe bem distintas das que ocorrem nas interações ditas informais, de modo que o aluno pensa estar diante de duas línguas distintas: a que é usada nos momentos informais e aquela usada quando da sistematização do conhecimento.

Como exemplo, citaríamos os “ditados”, presentes na prática escolar há muito tempo. Tendo por objetivo verificar a ortografia, a atividade, geralmente, é antecedida de treino ortográfico, isto é, o professor ou o autor do livro didático seleciona um grupo de palavras que comporte uma determinada “dificuldade” ortográfica. Os alunos, então, reproduzem as palavras – uma atividade mecânica, logo, destituída de reflexão sobre a organização da escrita. No entanto, no momento do ditado, o professor pronuncia cada palavra não de acordo com o dialeto, mas baseando-se estritamente pela escrita, chamando a atenção, através de

³¹ FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luíza B. e GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2^a ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 123.

³² BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, op. cit., p. 113.

gestos, expressões faciais, entonação da voz, para que os alunos lembrem da forma correta e não errem. Logo, o ditado se reveste de uma pronúncia artificial e artificiosa, como um jogo dramático em que o professor é o ator principal e os alunos os coadjuvantes. Se não houvesse, no fazer pedagógico, a falsa idéia da língua escrita como espelho da fala, “o circo montado”, nos momentos de ditados, não seria necessário. É importante que os alunos saibam, nesse caso, que há muitos falares, mas apenas uma forma de registro.

Ainda referente às questões da fala na sala de aula, um outro aspecto a ser ressaltado é em relação ao autoconceito individual ou “auto-estima”. Muitas vezes, a “autodesvalorização” é tida como problema/desajuste psicológico. No entanto, tais problemas/desajustes estariam mais para problemas sociais e históricos e não psicológicos. Em outras palavras, um aluno que é constantemente corrigido por “falar errado” acaba por avaliar-se negativamente como pessoa, uma vez que sua performance, no ato lingüístico, coloca-o em posição negativa diante do professor. Essa auto-avaliação se torna ainda mais forte, quando ele é o único a falar “errado”, na classe ou se tem apenas um ou outro companheiro que o acompanhe.

Ao este aluno avaliar as denominações e autodenominações que estão por trás do enunciado “falar errado”, percebe o preconceito e a discriminação, o que implica em ser tratado de forma diferenciada, levando-o à auto-rejeição e à auto-marginalização. Isso se dá pela compreensão que o aluno acaba fazendo, quanto aos sentidos entranhados no fato de ele “falar errado”. Segundo Ivone Martins Oliveira, analisar essa questão, no caso, rotular o aluno por “falar errado”, do ponto de vista de uma abordagem individualista, é escolher uma forma limitada de análise, pois se trata de uma situação que traz “consigo toda a força do social, do histórico e do ideológico na constituição do sujeito”.

“Complexo de inferioridade”, “criança que acha que não é capaz”, “baixo autoconceito” são algumas expressões utilizadas por professores para se referirem a alguns aspectos que envolvem a forma pela qual a criança se percebe em sua relação com a vida escolar. Aspectos esses que apontam para uma ‘valorização negativa’ do aluno com relação a si mesmo e as suas produções.³³

Analizando essa situação, percebe-se o “jogo das relações de poder que se estabelece” entre a(s) criança(s) rotulada(s) e como esse jogo acaba por fazer com que “alguns sentidos vão se fazendo mais presentes que outros, marcando a constituição” de cada indivíduo,

³³ OLIVEIRA, Ivone Martins. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar, op. cit., p. 153-4.

aumentando “a possibilidade de novos fracassos”. Assim diz Gnero: “O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes”.³⁴ Segundo Solange Jobim Souza,

O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo o que diz respeito a mim, chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança, inicialmente, forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia. Ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam.³⁵

3.3 O aprendizado de língua exige dialogicidade

Sendo a interação verbal essencialmente dialógica, tal dialogicidade fica comprometida se o papel do professor é o de corrigir, restando ao aluno a omissão. O processo de comunicação, que deveria ser ininterrupto passa a ser interrompido, porque os enunciados tornam-se refratários, isto é, rompem a cadeia lingüística no sentido da interação propriamente dita. Se esta continua, é como um “diálogo de surdos”. Se, como diz Bakhtin, o dito deve ser analisado dentro do já dito e na expectativa do ainda não dito, a comunicação como fluxo histórico não ocorre entre muitos alunos e professores, quando o dito por este não consegue corresponder à expectativa do ainda não dito, uma vez que não faz sentido para os alunos ou o sentido encontrado é negativo. De acordo com o contexto em que o diálogo ocorre, a variabilidade do sentido da(s) palavra(s) interfere na compreensão, ou seja, no fluxo histórico da linguagem. É o que sugere o fragmento abaixo, de *Alice através do espelho*:

“Não sei o que quer dizer com ‘glória’”, disse Alice.

Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que não sabe... até que eu lhe diga. Quero dizer ‘é um belo e demolidor argumento para você!’”

“Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’”, Alice objetou.

“Quando *eu* uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique : nem mais, nem menos.”

³⁴ GNERRE, M. Línguagem, escrita e poder, op. cit., p. 14.

³⁵ SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994, p. 66.

“A questão é”, disse Alice, “se *pode* fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar – só isto.”

Alice estava perturbada demais para dizer o que quer que fosse.³⁶

Ainda segundo Souza, “o valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com os outros enunciados que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos”³⁷. A autora segue considerando: “são os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel”³⁸. Some-se a isso, a questão da “entoação” que “traz consigo a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Assim, qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante. (...) Na entoação, a palavra se relaciona com a vida.”³⁹

Quando os alunos recebem um enunciado como: “substantivo é a palavra que nomeia os seres, pessoas, animais e coisas”, por exemplo, acontece o comprometimento desse enunciado, quando o objeto do conhecimento é o substantivo abstrato, representado por palavras como: beleza, sinceridade, etc., que não se encaixam na classificação de pessoas, animais, coisas... Para Souza, “a compreensão é um processo ativo, ou seja, uma forma de diálogo. Compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores”⁴⁰. O aspecto dialógico da comunicação não acontece, quando o aluno é impedido de interagir verbalmente com seus pares ou com seu professor, para discutir sobre questões dadas, cabendo-lhe aceitar passivamente o conteúdo como pronto e acabado. Sendo que o que se espera dele é a memorização acrítica, o aluno passa a falar de algo que está fora dele. Dito de outra forma, não havendo a interação verbal, a expressão particular não acontece e, por isso, impossibilita a organização mental que, por conseguinte, impede que seu mundo interior tome a forma das possibilidades de sua expressão. A autora prossegue analisando: “Quanto mais falo e expresso

³⁶ CARROL, Lewis. *Alice*: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, p. 204-5.

³⁷ SOUZA, S. J. e. Infância e linguagem, op. cit., p. 102.

³⁸ Ibid., p. 104.

³⁹ Ibid., p. 106.

⁴⁰ Ibid., p. 108-9.

minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento”⁴¹. Dito em outras palavras, quanto mais o aluno pode falar em suas próprias palavras sobre o aprendido, mais o conceito em questão é interiorizado em sua mente, passando a fazer parte de sua organização mental, logo, bem diferente da forma utilizada pela escola – a decoreba, pois “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, diz ainda Souza.⁴² A atividade mental tem seu centro organizador e formador fora do sujeito via interação verbal. Esta se “constitui por meio de enunciados que se materializam em palavras”, conclui a autora.⁴³ No entanto, não havendo interação verbal entre professor e aluno, aluno e alunos de forma organizada, sistemática, formal, como no caso de participação em entrevistas, seminários, etc., os enunciados não existem, isto é, aos alunos não é dado revestir suas idéias de palavras apropriadas.

A falta de aprimoramento da fala pelo aluno por falta da seleção dos recursos expressivos, no caso dos seminários, por exemplo, sob a mediação do professor, inviabiliza a organização das idéias no interior do pensamento, boicotando operações mentais orientadas pelo social. Embora, no cotidiano, a palavra seja o material por excelência da comunicação, na escola, a mesma não tem sido analisada sob a ótica da ideologia. Por isso, os alunos e grande parte dos adultos não percebem a fala como veículo do preconceito em várias ordens, da subordinação ou da supremacia, da conquista da opinião, da doutrinação, etc. através das trocas verbais. Vê-se que há uma ligação entre a linguagem e a vida, através do processo dialógico da linguagem, uma vez que este se constitui na interação social, de modo que o contexto ideológico vai moldando a consciência individual e vice-versa. Já que a palavra revela um “espaço” em que os “valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam”, acrescenta Souza.⁴⁴ A escola não pode assumir uma postura neutra dentro da sociedade, pois ela comporta a representação de diferentes segmentos sociais e reflete as diferenças sociais próprias dos mesmos. A escola, ao perpetuar sua suposta neutralidade, impossibilita que o aluno vivencie a linguagem em seu contexto social, como requer o processo ensino-aprendizagem. Ao impedir essa vivência ao aluno, impede a realização das operações mentais próprias das interações sociais, impedindo, por conseguinte, seu desenvolvimento cognitivo.

⁴¹ Ibid., p. 112.

⁴² Ibid., p. 114.

⁴³ Ibid., p. 115.

⁴⁴ Ibid., p. 120.

Quando a criança fala expressando suas idéias, o adulto ouvinte pode avaliar como o mundo dos adultos está sendo apreendido por ela. Por isso, abrir espaço para que ela fale, na escola, expondo suas idéias, nas várias áreas do conhecimento, é uma maneira de lançarmos um olhar crítico sobre a realidade que estamos expondo para ela, pois, segundo Bakhtin,

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram a forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mas efêmeras das mudanças sociais.⁴⁵

Assim, trabalhar a linguagem infantil, no sentido de permitir a interação verbal que inclui a atividade mental, não é trabalho apenas para as aulas de Português, já que a “interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá principalmente por meio da linguagem”, argumenta Souza.⁴⁶ A interação do aluno com a realidade vai organizar sua atividade mental e, portanto, sua consciência.

3.4 Variação lingüística na escola: ficção?⁴⁷

Dona Tartaruga Língua Escrita ia, em seu passinho costumeiro, cantarolando feliz: “O tempo passa.../O tempo voa.../E a língua escrita continua numa boa...”

De repente, topa com Dona Lebre Língua Falada que lhe diz em tom amigável, mas com certa ponta de ironia:

- Como é, Dona Molenga, vamos apostar nova corrida?
- Não, não gosto de correr. Afinal, para que me estressar?! E toda pomposa declamou: “*Verba volant, scripta manent!*”⁴⁸
- Qual nada! “A língua voa, a mão se arrasta!”⁴⁹

⁴⁵ BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, op. cit., p. 41.

⁴⁶ SOUZA, S. J. e. Infância e linguagem, op. cit., p. 125.

⁴⁷ Este segmento de texto está baseado em: SALLUT, Elza. O coelho teimoso. 7^a ed. São Paulo: Moderna, 1990; BAGNO, Marcos. A língua de Eulália; uma novela sociolingüística. 11^a ed. São Paulo: Contexto, 2001.

⁴⁸ BAGNO, M. A língua de Eulália, op. cit., p. 81.

⁴⁹ Ibid., p. 80.

- Engano seu! Mesmo os que falam de qualquer jeito, sem nenhuma consideração para com a última flor do lácio inulta e bela, quando querem causar boa impressão, guiam-se pela norma... Candidatos a eleições, quando não falam segundo o português padrão, não ganham... Existem até cursinhos para ajudar os vestibulandos a aprenderem macetes para gravar a norma culta de modo a vencerem a barreira do vestibular... As leis são redigidas segundo a norma padrão... Os contratos... Os jornais televisivos... Os concursos públicos... Há até um projeto de lei para resguardar nosso querido idioma...

- Artifícios bem próprios de umas velhas conhecidas nossas - as matreiras raposas... Mas deixa de palavreado, ou melhor, de retórica e vamos tratar de nossa nova corrida.

- Já lhe disse que não gosto de correr.

- Ora, não gosta! Fala a verdade. Tá é com medo. Sabe que desta vez não vou ser boba como fui na aposta anterior.

Ficaram assim, um bom tempo, numa arenga sem fim... Cada uma tentando convencer a outra.

- Se quer tempo pra treino, eu te dou...

- Olha só quem fala! Quem precisa de treino é você. Desde que abriu a boca para falar comigo está a massacrar o nosso soberano código verbal...

A lebre nem ligou para a alfinetada e continuou insistindo.

Por fim, a tartaruga, querendo se ver livre da presença inoportuna da oponente, concordou, mas com uma condição:

- Se você perder, essa tal de Sociolingüística, sua amiga, vai ter de parar com essas baboseiras que anda espalhando por aí e deixar nosso idioma pátrio em paz. Afinal, temos uma língua única, responsável por nossa unida

- “A língua voa, a mão se arrasta”⁵⁰, fazendo jus a sua bandeira...

Enquanto isso, a tartaruga em seu trotezinho lento, saiu falando entre dentes:
ri por últiemirbanvolant43o tpt a m

-Olhe qu em8(est(aqui, Dona Lebtr!:)]TJETEMC /P AMCID51 BDC BT/TT0 1 Tf0.0058 Tc 5.06

-Olhe qu em8(est(aqui, Dona Lebtr!:)]TJETEMC /P AMCID1 1 BDC BT/TT0 1 Tf0.00079 Tc0.7

Paragramaticais. Eu exijo lisura no concurso. Além do mais, a unidade lingüística brasileira não passa de um mito. Basta ouvir cada uma das famílias aqui presentes... E vejam como todas se entendem.

O juiz quis argumentar insistindo na soberania política do Brasil, na defesa de nosso vernáculo contra os ataques dos estrangeirismos etc., etc., etc. Foi aí que a diretora da escola pediu a palavra e apresentou a professora de Português, que estava um tanto acanhada, já que até pouco tempo, falava pela voz do livro didático. Tendo, porém, algumas verdades atravessadas na garganta, fruto de suas reflexões fundamentadas em observações da fala de seus alunos confrontadas com a chamada norma padrão, soltou o verbo.

Dentre outras coisas, disse, entre laivos de gagueira, tremores nas pernas, suor nas mãos, enrubesimento e protestos do Sr. Juiz e de seus aliados, poucos, diga-se de passagem:

- Gente, língua é algo vivo, por isso, dinâmica. Só as línguas mortas não mudam, seguem arrumadinhas, fiéis às normas que as descrevem. Não é o caso do português brasileiro. Ele está vivo, Vivinho da Silva e, em função disso, sofrendo modificações. Só não as vê quem não quer!

Passou, então, a dar uma brilhante aula numa linguagem bem próxima de seu atento auditório. Falou da rotacização do “L” nos encontros consonantais, da eliminação das marcas de plural redundantes, da transformação do “LH” em “I”, da simplificação das conjugações verbais, da transformação de “ND” em “N” e de “MB” em “M”, das reduções de ditongos em monotongos, etc., etc.

Ao concluir, as famílias irromperam em aplausos. Alguns até quiseram levá-la nos ombros em passeata.

A diretora bateu palmas pedindo silêncio. Quando todos se acalmaram, ela apresentou a Coordenadora Pedagógica da Escola. Esta também estava um tanto tímida, porque apesar de seus muitos anos de experiência, tinha aceitado o desafio da atualização e percebera que sua função era muito mais do que fizera até então. Concluíra que, como no teatro, sua tarefa mais importante era preparar o palco para os professores brilharem... Mesmo temendo dar vazão as suas idéias, ela que sempre falava em nome de currículos e programas, disse, citando Bagno:

- “A mais alta instância educacional, o Ministério da Educação, tem feito esforços louváveis para provocar uma reflexão sobre os temas relativos à ética e à cidadania plena do indivíduo, para estimular uma postura menos dogmática e mais flexível, por parte, pelo

menos, das escolas públicas.”⁵² Tenho aqui comigo os PCNs de Língua Portuguesa que dizem, dentre outras coisas:

Existe muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural.⁵³

Nova ovação.

Serenados os ânimos, a diretora apresentou a Orientadora Educacional que também estava pouco à vontade, já que sua identidade profissional contrastava com seus anos de experiência como defensora da unidade democrática, zelando pela Educação Moral e Cívica. Medindo bem as palavras (resquício de seus longos anos de devotamento à tradição) disse:

- Somente respeitando a variedade lingüística, cujo cenário mais expressivo é o palco escolar, teremos alunos com identidade própria construída via linguagem, porque sem a reflexão propiciada por esta, não há identidade particular nem social. Já dizia Bakhtin: “O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor”.⁵⁴ Milton Nascimento, querido representante de nosso cancioneiro popular, assim se expressou: “Certas canções que ouço/cabem tão dentro de mim/que perguntar carece/como não fui eu que fiz?”⁵⁵

O professor de História, entusiasmado com a fala de suas predecessoras, esgueirou-se entre os circunstantes, tocou no braço da diretora, cochichou algo e recebeu permissão para falar:

- Queridos alunos! Estimados pais! Autoridades presentes! Não nos esqueçamos: “o poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras (...) A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais

⁵² Id. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001, p. 74.

⁵³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 31. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp> (último acesso em 10/12/2007).

⁵⁴ BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, op. cit., p. 92.

⁵⁵ NASCIMENTO, Milton; TUNAI. Certas canções. In: Anima. São Paulo: Polygram, 1982.

poderoso para bloquear o acesso ao poder.”⁵⁶ Parafraseando Gnerre, que é o autor das palavras que lhes disse, eu diria que a começar do nível mais elementar de relações com o saber, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao saber. Viva a variedade cultural, que é um dos Temas Transversais defendidos pelos PCNs! Façamos da escola o palco das reais representações de nossa cultura, a começar pela linguagem.

Nova movimentação dos ouvintes em função das aclamações de louvor.

Como num passe de mágica, a professora de Arte abriu espaço seguido por alguns alunos. Os presentes foram então brindados por um rico programa lítero-musical, cuja essência era a gama de variedades culturais representativas das famílias presentes na escola. Dele participaram não só os alunos. Alguns pais também subiram ao palco e deram vazão a sua veia artística.

Enquanto o saraú prosseguia animado, alguns mais conservadores falavam à boca pequena:

- No que dará isso? Sei não!

Dona Lebre Linguagem Oral, excitada com sua vitória, encheu-se de ousadia e falou de modo que Dona Tartaruga Língua Escrita a ouvisse:

- “Or tu chi se’, che vuoi sedere a scranna/Per giudicar da lungi mille miglia./Con la veduta corta d’una spanna? (Quem você, tão presunçoso, pensa que é para julgar de coisas tão elevadas com a curta visão de que dispõe?)”.⁵⁷

Terminada a programação, pais, alunos e professores foram para suas casas comentando que aquele tinha sido um verdadeiro dia da família na escola. Apenas umas poucas pessoas acharam que fora um dia desperdiçado...

Dona Sociolingüística cantarolava baixinho: “Mas é preciso ter manha/é preciso ter graça/é preciso ter sonho sempre/ quem traz na pele essa marca/possui a estranha mania/de ter fé na vida...”⁵⁸

⁵⁶ GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder, op. cit., p. 16.

⁵⁷ BAGNO, M. A língua de Eulália, op. cit., p. 14 e 16.

⁵⁸ NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maria Maria. In: Clube da esquina 2. São Paulo: EMI, 1978.

3.5 Abrindo espaço para a LO na sala de aula

O que dizem os PCNs sobre o ensino da língua oral? “Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.”⁵⁹ Note-se que o documento diz: “possibilitar acesso a usos mais formalizados e convencionais”, logo, situações em que, na sala de aula, seja solicitado que o aluno organize suas falas para atingir determinados objetivos, não servindo, nesse caso, o improviso ou a falta de parâmetros que possibilitem uma avaliação. Note-se, ainda, que o documento continua dizendo: “que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação”. Dito em outras palavras, o aluno precisa estar consciente do que se espera dele em determinados momentos de sua fala e, para tal, opere de forma engajada para a consecução dos objetivos.

À guisa de sugestão, arrolamos algumas competências possíveis de serem incorporadas pelos alunos nas séries iniciais (ver anexos). As mesmas são constituídas por habilidades específicas que, uma vez trabalhadas em sala de aula, sob a mediação do professor, comporão essas competências básicas capazes de auxiliar o aluno em suas interações verbais orais no cotidiano, bem como formarão uma base para que outras competências e habilidades sejam trabalhadas nas séries subsequentes. Pois, ainda segundo os PCNs, “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e também os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.).”⁶⁰

O documento em questão sugere que a escola organize o trabalho em termos de escuta e em termos de produção de textos orais. Sobre a escuta, lemos: “já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros (os indicados no fragmento acima) nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que

⁵⁹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit., p. 67.

⁶⁰ Ibid., p. 67-8.

possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.”⁶¹ No que diz respeito à produção de textos orais, lemos:

O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção. Dessa forma, ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala.⁶²

Por que trabalhar, em sala de aula, tendo por parâmetro “competências e habilidades”? Sem entrar no mérito da teoria que defende esse tipo de trabalho, julgamos oportuna tal escolha, porque é imprescindível sistematizar o fazer pedagógico da linguagem oral para que se tenham diretrizes que norteiem a conduta do aluno, frente às interações verbais “formais/sistematizadas” e que também possam pontuar, para o professor, como auxiliar cada aluno em seu crescimento individual.

Ataliba T. Castilho diz:

A escola é o primeiro contacto do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana. Com o tempo, o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade lingüística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa.⁶³

Esse é um ponto importante a considerar, ao se sugerir que a escola trabalhe com “competências e habilidades”. Se a escola é a instituição formal destinada a ensinar e se, ao ingressarem nela, os alunos vão em busca do aprendizado (pelo menos é o que se espera), a mesma precisa criar oportunidades para que as vivências escolares sejam representativas daquelas vividas na realidade cotidiana, pois “falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-la ao outro”, afirma

⁶¹ Ibid., p. 68.

⁶² Ibid., p. 74.

⁶³ CASTILHO. Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998, p. 21.

Geraldi.⁶⁴ Ainda, segundo o autor, “devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino”.⁶⁵

As oportunidades para o desenvolvimento das habilidades que farão o aluno competente lingüisticamente, na modalidade oral, devem ser do conhecimento do aluno. Para tanto, as mesmas serão discutidas entre professor e alunos, identificadas no universo cotidiano das interações verbais orais, assumidas como metas a serem atingidas e “perseguidas” com objetivos bem claros. Uma vez discutidas e elencadas entre professor e alunos, deverão ser afixadas em lugar bem visível, na sala de aula, bem como registradas nos cadernos dos alunos, para que sirvam de balisamento, toda vez que as interações verbais “formais” ou não (estas, dependendo dos objetivos) possam ser analisadas e avaliadas pelos alunos como indivíduos e como classe sob a mediação do professor. Geraldi sugere, ainda, que as habilidades sejam trabalhadas de forma gradativa, isto é, a cada bimestre, mantém-se a(s) já trabalhada(s) e acrescentam-se novas, já que “é a escola o primeiro lugar público em que o aluno se expõe (ou deveria se expor) como locutor”.⁶⁶

Falamos de habilidades que precisam ser “vivenciadas” para que sejam introjetadas pelos alunos, logo, não servem atividades do tipo “faz-de-conta”, postiças, artificiais, simuladas. Basta refletir sobre alguns questionamentos: Como os alunos saberão dirigir-se a uma autoridade, na vida real fora dos muros escolares, se não forem expostos a atividades reais de contatos desse tipo na escola? Logo, situações em que entrevistam o diretor da escola ou funcionários e docentes seriam momentos ricos para esse aprendizado. Como saberão participar de debates, evitando digressão, fuga ao tema, respeitando interlocutores reais, se a sala de aula não lhes possibilitar tais experiências? O simples fato de aguardarem a vez para falar, ou seja, respeitarem o turno na interlocução, já seria um rico aprendizado. Vem de Gnerre uma declaração importante para o presente contexto:

As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que ‘saber’: a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada.. Tudo isso em relação ao contexto lingüístico e extralingüístico em que o ato verbal é produzido.⁶⁷

⁶⁴ GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 52.

⁶⁵ Ibid., p. 54.

⁶⁶ Ibid., p. 56.

⁶⁷ GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder, op. cit., p. 4.

Sendo a linguagem humana fundamentalmente dialógica, na modalidade oral a interação se faz de forma mais satisfatória, se levarmos em conta que os interlocutores estão na presença um do outro. Assim, a entonação, a expressão facial, os gestos, as descontinuidades, o preenchimento dos vazios, etc. podem ser incorporados como sinalizadores importantes para a compreensão. Além disso, pode haver o acompanhamento atento, a avaliação constante, a possibilidade das retificações desfazendo mal-entendidos, as modalizações do enunciado para enfatizar ou atenuar o dito, a seleção do vocabulário adequado ao interlocutor (“locutor e interlocutor assumem a co-autoria do texto que vai sendo gerado numa forma interacional, obrigando a ambos a uma sorte de co-processamento sintático”, considera Castilho)⁶⁸, o desencadeamento do diálogo no que diz respeito à manutenção dos turnos e até mesmo o “assalto” aos mesmos. Tudo isso permite que a interação verbal, via linguagem oral, tenha suas diferenciações em contraponto à linguagem escrita. Todo esse arcabouço de marcadores do discurso oral carece de aprendizado escolar, para que cada aluno, ao receber seu certificado de escolarização, esteja de posse de uma competência lingüística oral mínima, possível de ser pontuada através das respectivas habilidades.

O autor faz algumas sugestões:

Seria o caso de desenvolver em classe a reflexão sobre a linguagem a partir do emparelhamento da língua falada e da língua escrita. Suponho que um bom ritmo para alcançar esse objetivo seria combinar os seguintes tipos de texto: (i) conversação simétrica/diálogos em peças de teatro; (ii) conversação assimétrica/cartas, crônicas e noticiário de jornais e revistas; (...); (iii) aulas e conferências/narrativas e descrições contidas em romances e contos.⁶⁹

Sabemos serem essas sugestões destinadas a classes mais desenvolvidas, e não a séries iniciais, mas com boa vontade, algumas atividades podem ser previamente planejadas, organizadas e desenvolvidas. Afinal, segundo Shakespeare: “Somos feitos da mesma matéria de que são feitos nossos sonhos” e, no dizer de Castilho, “Então, meu caro, o negócio é meter a mão na massa”.⁷⁰

⁶⁸ CASTILHO. A. T. de. A língua falada no ensino de português, op. cit., p. 16-7.

⁶⁹ Ibid., p. 23-4.

⁷⁰ Ibid., p. 25.

Ainda segundo esse autor, há outras questões a considerar na prática da LO, em sala de aula, com vistas à competência lingüística nessa área: “A conversação fica sujeita ao princípio geral da cooperação” (pelo menos duas pessoas precisam se dispor a manter contato); “quais são as regras sociais observadas nas práticas de alternância dos turnos conversacionais” (“a manutenção do turno, o ‘assalto’ ao turno, e a passagem consentida de turno”); “que materiais lingüísticos são empregados habitualmente nas estratégias de iniciar, manter ou encerrar uma conversa” (marcadores lingüísticos adequados); “quais esquemas de poder” podem ser vistos no momento de uma conversação (como se manifesta o jogo da preeminência de um interlocutor sobre outro); quais são as “táticas de argumentação e de convencimento” (novamente, questões lingüísticas específicas); o fator “imprevisibilidade” (dependendo do rumo da conversação); para mencionar algumas.⁷¹

Para Geraldi,

Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e o funcionamento da linguagem em uso, na escola, abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. Trata-se de *instâncias públicas* de uso da linguagem. Note-se, não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais.⁷²

Segundo Jânia Ramos, o espaço para a oralidade na sala de aula tem que ver com “discussões de temas de interesse mais direto que levariam o aluno a um melhor desempenho lingüístico”.⁷³ Essas discussões concorreriam para derrubar o mito de que se fala como se escreve e vice-versa; “transcrever textos orais e depois compará-los a textos escritos”⁷⁴ para contrapor estilos diferentes, como o coloquial e o monitorado; familiarizar o aluno com a modalidade culta, através de diferentes atividades, como por exemplo, o uso de programas televisivos como fonte de análise de amostras da variante culta; dentre outros. Desse modo, o aluno poderia “reconhecer a escola como um espaço em que se pode falar sobre temas de interesse e ser ouvido com atenção e respeito pelos pares”, o que seria “uma aquisição

⁷¹ Ibid., p. 29-0, 33, 37.

⁷² GERALDI, J. W. Linguagem e ensino, op. cit., p. 39-40.

⁷³ RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 4.

⁷⁴ Ibid., p. 11.

importante na superação dos problemas”⁷⁵, diferentemente dos procedimentos escolares responsáveis pelo emudecimento dos alunos e pela resistência dos mesmos em se identificarem com o ensino institucionalizado.

A modalidade oral pode ainda ser um pré-requisito para a atividade escrita, quando da prática de produção de textos escritos na forma de criações coletivas, cujo principal objetivo é possibilitar que os alunos participem, junto com o professor, como co-autores (Esse assunto será tratado com detalhes no capítulo 5.). Em tais atividades, a modalidade oral seria a forma de os alunos participarem ativamente de estratégias, mediadas pelo professor, em que: a) discutiriam o assunto/tema do texto; b) discutiriam sobre a finalidade do texto; c) definiriam o(s) interlocutor(es); d) discutiriam sobre o gênero textual em questão; e) passariam: a organizar as idéias e os parágrafos, a selecionar os recursos expressivos, os elementos coesivos, enfim, tudo o que daria coerência ao texto, sempre contando com a intervenção do professor de modo a provocar desafios cognitivos capazes de resultar em verdadeiro aprendizado de produção de texto escrito. Ressalta-se que o papel do professor não é o de mero escriba, já que cabe a ele a interlocução sábia e pertinente de modo a conseguir que os alunos atinjam os objetivos planejados pelo grupo. Nesse caso, o texto é um processo que permite a aprendizagem de fato, e a polissemia das falas não é bloqueada ou subjugada pelo professor, muito pelo contrário, é por ele estimulada, e o texto acontece numa verdadeira experiência de linguagem escrita, já que a relação é de co-enunciação. Quando o professor estimula os alunos para que falem, cooperando para a organização do texto, busca “estimular operações mentais nos alunos para que estes tenham acesso a conhecimentos desejados ou sejam instigados a buscar outros que ainda não possuam”.⁷⁶ Para Bortolotto, participar de um processo dessa natureza, fomenta

Uma responsabilidade mútua na organização das tarefas de ensino-aprendizagem. (...) O fato de deixar o objeto do discurso exposto dá oportunidade aos diferentes interlocutores tomarem a palavra e direcionarem as suas falas em favor da construção

⁷⁵ Ibid. p. 25.

⁷⁶ BORTOLOTTO, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 57. Recomenda-se a leitura da obra, por registrar duas experiências diferenciadas em sala de aula, embora ambas busquem partir da LO para a produção escrita. No primeiro caso, clássico de um professor com postura tradicional, não há polifonia, pois o professor induz o que deseja que os alunos falem. No segundo caso, não, porque no dizer da própria autora, “o discurso é tecido sem predominância de papéis enunciativos. Este é um indicativo de que as falas são para valer”. Este é o processo pretendido pela autora do presente trabalho, quando propõe que a produção textual aconteça na forma coletiva (grande grupo e pequenos grupos). O mesmo processo é seguido, quando da organização de conceitos e regras, ao buscar-se a sistematização de conhecimentos lingüísticos, textuais e discursivos.

dos mais inesperados enunciados. (...) O aluno tem, então, a oportunidade de “costurar” relações por meio da linguagem com o mundo social, jogando harmoniosamente com os saberes (senso comum / ciência).⁷⁷

Uma outra modalidade de produção textual, via linguagem oral através de texto coletivo, seria a organização e sistematização de conhecimentos lingüísticos, textuais e discursivos (assunto a ser tratado no capítulo 6). Os alunos teriam momentos de observação orientada de material escrito, pesquisa em fontes diversas, posterior discussão e, então, organização de conceitos que seriam registrados, na lousa, pelo professor, ensejando novas discussões e reescritas, até que o conceito ou regra faça sentido para os alunos, sempre com a participação dos mesmos. Cito como exemplo: Para que os alunos concluam sobre a existência do fonema “zê” e sua representação, respectivamente, pelos grafemas “s”, “z”, “x”, o professor solicitaria aos alunos que recortassem palavras em que o fonema estivesse presente. A seguir, suscitaria a observação, nas palavras recortadas, quanto à forma em que o fonema está representado nas mesmas. A partir daí, os alunos chegariam à conclusão que, em Língua Portuguesa, o fonema “zê” pode ser representado, no registro, pelos grafemas “s”, “z”, “x”. O professor, então, faria o registro da regra, na lousa, sempre com a participação dos alunos. Na seqüência, a regra seria copiada em caderno especial para posteriores consultas.

Há, ainda, o espaço privilegiado para a modalidade oral da leitura (tema do capítulo 4), em que os alunos podem se apropriar de formas expressivas de reproduzir o escrito de forma a fazer sentido para o ouvinte, assim como para si mesmo.

O que se pretende, então, ao se abrir espaço para a LO, através de atividades previamente planejadas, cuidadosamente propostas, em sala de aula, e sabiamente mediadas por um professor consciente do verdadeiro valor das interações verbais orais? Que a sala de aula deixe de ser o lugar comum de um discurso vazio em que o professor pensa, fala e produz (ou re-produz) pelos alunos, roubando-lhes a oportunidade de terem voz, reduzindo-os a uma condição passiva no processo ensino-aprendizagem. Já que “as experiências socioculturais anteriores dos alunos, suas questões, críticas e posições são abafadas em favor do princípio metodológico que privilegia”⁷⁸, a reprodução, a memorização acrítica, a escrita tornam-se castradoras da fala, pois são tidas como a língua “certa”. A linguagem que massifica, por ser artificial, idealizada, torna-se “o lugar da transmissão de conhecimentos

⁷⁷ Ibid., p. 110-1.

⁷⁸ Ibid., p. 153.

produzidos em outro lugar (...), expressão direta dos interesses dos grupos sociais dominantes”, defende Batista.⁷⁹

Com o objetivo de sugerir a organização das atividades referentes à LO na sala de aula, há um elenco de competências e habilidades no anexo 2.

⁷⁹ BATISTA, A. A. Aula de Português, op. cit., p. 8.

4. A LEITURA E A ASCENSÃO DO “LEDOR”¹ À CATEGORIA DE LEITOR

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Os verdadeiros analfabetos são os que aprendem a ler e não lêem.

Mário Quintana

O mais difícil mesmo, é a arte de desler.

Mário Quintana

Os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) vêm sinalizando que a leitura não vai bem na escola brasileira. Para tanto, basta atentar para os seguintes resultados:

Segundo o SAEB, 55% dos alunos da 4^a série são praticamente analfabetos (em países sérios, é residual seu número ao fim da 1^a série). O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional indica que 74% dos brasileiros adultos estão nessa condição. Não há nenhuma discrepância, todos os resultados mostram que nossa educação é péssima. Tampouco existem atenuantes.²

Se buscarmos respostas, no passado, vamos dizer: “A culpa é do tataravô”, diz Cláudio de Moura e Castro. Seu argumento: “Nossa educação é ruim porque sofreu quatro séculos e meio de abandono. Foi nos últimos cinqüenta anos que tudo começou a acontecer”. Lançando um olhar retrospectivo aos primórdios de nossa civilização, o autor continua analisando que somos herdeiros da tradição portuguesa cujo ensino era muito fraco, derivando em uma “educação mirrada e medíocre”. Ainda segundo o autor, a educação jesuítica cobria apenas 0,1% da população. Para se ter uma noção mais precisa, o articulista apresenta um fragmento de texto histórico, segundo o qual o governador Morgado de Mateus teria encontrado “sérias dificuldades para montar sua equipe de governo”, por não ter encontrado “quem tivesse letras ou que, ao menos por remédio, pudesse remediar essa falha”. Ainda segundo sua retrospectiva histórica, 1821, “Rugendas afirma que no Brasil ‘não se deu a

¹ Ledor seria aquele que lê, mas que não comprehende o lido, não tem condições de interagir com o texto e seu autor, numa relação crítica de interlocução.

² MOURA E CASTRO, Cláudio de. Precisamos de uma crise. Veja, 26 abr. 2006, p. 23.

devida importância à instrução primária das classes baixas e médias da sociedade, e os que nas classes elevadas sentiam a necessidade de uma prestação mais completa nem por isso encontravam mais recursos”. E continua: “no dizer de Bastos Ávila, era ‘um ensino de inutilidades ornamentais’. Na época, a disciplina da palmatória era o recurso para manter o grupo de alunos quieto, enquanto o professor mantinha um ensino individualizado (atendia a um aluno por vez). A seriação não era praticada e o comparecimento às aulas flutuava segundo as necessidades dos alunos, quanto a freqüentar ou não a escola. Também não havia grade curricular, e “a leitura e a escrita eram ensinadas em separado”. A pesquisa do autor revela que, “durante todo o Império, não houve prédios escolares em São Paulo nem móveis didáticos”, e “em Ubatuba, por exemplo, os alunos tinham de estudar em pé”. Assim, para Moura e Castro, “as escolas só começaram a tomar alguma consistência no século XX”. Concluindo suas considerações, diz: “Mas a nós, tataranetos, não se permite complacência. Justamente por estarmos tão atrasados, temos de recuperar o tempo perdido”.³ Talvez, retomar a leitura de “O Ateneu” de Raul Pompéia seria um bom exercício para instigar a memória.

Hoje, sabemos que alfabetização não é apenas aprender a ler. Assinar o nome, escrever um bilhete curto e ler textos simples, já foram objetivos da alfabetização que, atualmente, não podem mais ser aceitos. O momento atual exige “letramento”, isto é, condições lingüísticas para fazer frente às necessidades sociais do cotidiano. Mas como esperar que nossos alunos saiam letrados de seus anos de escolarização, se a escola continua empobrecida, burocratizada e desmotivada? É urgente repensar o momento vivido entre o professor e os alunos nas salas de aula. Após pelo menos 25 anos de pesquisas sobre como melhorar a educação, e depois de quase 10 anos da publicação dos PCNs, no planejamento de muitos professores, o que ainda se vê são os questionários, como forma de avaliação das áreas de conhecimento em geral; as continhas como forma de avaliar em Matemática; e os exercícios sobre língua e a leitura decodificação como parâmetros avaliativos em Língua Portuguesa. Por isso, os alunos, ano após ano, vão “tirando nota” para passar, mas não amealham as habilidades básicas necessárias para viver como cidadãos. Perdemos-nos em teorias e teorias. Não sabemos lidar com a prática da sala de aula, sustentada pelas teorias com as quais “simpatizamos”. Já disse alguém que “por trás de toda prática, há uma teoria que a sustenta, consciente ou inconsciente”. No entanto, somos sensíveis a investir em “modismos educacionais”, mesmo sem termos uma teoria consistente que nos garanta trilhar novos

³ Id. A culpa é do tataravô. Veja, 8 jun. 2005, p. 22.

caminhos didáticos. Talvez, por isso, a tradição siga sua trajetória vitoriosa, embora o momento histórico lance muitas dúvidas sobre os resultados dela advindos a cada ano letivo. A sociedade rechaça as tentativas de mudanças, muitas vezes, porque as teorias não funcionam na prática, em decorrência de fundamentação inconsistente. Outra razão poderia ser o fato de não querer ver os alunos como cobaias de novas posturas em educação, porque estas poderiam prejudicar o futuro deles.

Um outro problema enfrentado pela escola é o fato de representantes dos vários segmentos sociais, de várias modalidades profissionais se acharem no direito de dar palpites sobre o que deve ser feito nas salas de aula. Muitos pais só sossegam, quando vêem o professor passando para os filhos os mesmos conteúdos que lhes foram familiares. No entanto, esses mesmos pais não consultariam um profissional da saúde que tivesse se formado há décadas, e jamais tivesse passado por atualizações sistemáticas em sua área. Em conversa com professores, a respeito desse assunto, muitos concluem que tantos querem dar sugestões sobre como o ensino deve ser processado, porque os próprios professores não têm autoridade para defender suas idéias. Autoridade essa desqualificada por falta de conhecimento consistente para manter um diálogo adequado com os pais (tratarei desse assunto no capítulo 6).

Apesar de termos “estrelas brasileiras” reconhecidas internacionalmente na área educacional, como é o caso de Paulo Freire, sabemos que muitas crianças e adultos são iniciados na alfabetização, ainda hoje, pelo reconhecimento das vogais e, posteriormente, pelas famílias silábicas. Apesar de nossas matrículas crescerem continuamente, e até terem disparado na década de 90, e apesar de 97% das crianças de 7 a 14 anos estarem na escola, temos muito o que fazer para termos um ensino de qualidade.⁴

Em artigo sob o título “Educação baseada em evidência”⁵, Cláudio de Moura e Castro faz uma análise dos resultados do SAEB, tendo como parâmetro as médias obtidas por alunos de 4^a série do Ensino Fundamental, em relação ao perfil de seus professores, chegando à tabulação de dados como: “Os alunos de professores que cursaram o magistério ou pedagogia têm notas piores do que os de professores que possuem diploma superior em outra carreira”. Após apresentar essa análise, o autor formula uma reflexão: “Aprende mais quem aprende com quem não é professor?” E acrescenta: “Não sabemos ao certo. (...) O SAEB dá pistas. É

⁴ Id. Ruim comparado com quem? Veja, 8 dez. 2004, p. 22.

⁵ Id. Educação baseada em evidência. Veja, 3 ago. 2005, p. 26.

preciso aprofundar a análise, com dados complementares.”⁶ A seguir, o autor apresenta mais alguns dados apontados pelo SAEB, em relação aos fatores que mais aumentam o rendimento dos alunos. São eles:

O maior diferencial de rendimento está ligado ao cumprimento do currículo previsto. Se o professor não ensina, o aluno não tem chance de aprender. Parece óbvio, mas o mau uso do tempo é endêmico.

Um dos fatores mais correlacionados com bons resultados é o uso regular de livros e de outros recursos da biblioteca. Diante disso, causa espanto ver menos de 50% das escolas com bibliotecas.

Aprendem mais os alunos de professores que consideram ótimo o livro didático adotado. Contudo, em apenas metade das classes, todos os estudantes possuem livros e só a metade dos mestres recebe do MEC o livro solicitado.

Os professores contratados via CLT têm alunos com mais alto rendimento. São melhores mestres do que os estatutários e os contratados em regime precário? Por quê? É o regime ou têm alunos diferentes?

Os alunos dos professores que fizeram cursos de capacitação abundantemente oferecidos pelo país afora, não têm notas melhores. Serão inúteis tais cursos?⁷

Concluindo, o autor diz: “O SAEB não é diagnóstico preciso nem terapia, apenas um termômetro. Mostra a existência de um problema e dá pistas para sua identificação em estudos subseqüentes, com ferramentas mais elaboradas”.⁸

O artigo causou impacto nos leitores, como era de se esperar. Houve os que aplaudiram a idéia de se considerar as evidências na busca de melhores caminhos para a educação básica. No entanto, segundo o autor em artigo posterior, “um número alarmante de professores, como sugerem seus e-mails, pensa de modo diferente”. O mais impressionante de tudo isso foi o fato de os professores, que se manifestaram contra o artigo e o articulista, alegarem que este escrevera baseado em “‘opiniões’ próprias contra os professores”. Não entenderam que as considerações do articulista derivaram-se da “observação do mundo real” e indignaram-se por entendê-las como resultado de desvendamento do “mundo real filosofando, achando” ou se referindo “a uma observação pessoal”. Ironizando, Moura e Castro pergunta: “Será que essas mesmas pessoas gostariam de consultar-se com um médico que receita por palpite?”⁹ Concluindo, o autor diz aquilo que é o motivo maior da inclusão de seu texto no presente trabalho:

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Id. Educação baseada em palpites. Veja, 31 ago. 2005, p. 22.

Os missivistas não leram com atenção o ensaio. Responderam emocionalmente ao que pensaram que o autor quis dizer. Só que o autor quis dizer exatamente o que escreveu, e não o que imaginaram haver dito. Ou seja, nossos alunos estão aprendendo a ler com alguns professores que não são capazes, eles próprios, de decifrar com vigor um texto. Isso nos remete tristemente a outro resultado do SAEB – não mencionado no ensaio anterior: os níveis de compreensão de leitura de nossos alunos são baixíssimos. De fato, são calamitosos. Haverá alguma conexão?¹⁰

4.1 Ler ou decodificar?

Para continuar nossas reflexões, caberiam, aqui, algumas considerações sobre leitura, antes de tirarmos conclusões apressadas. Talvez, todos nós sejamos frutos de uma escola mais preocupada com a decodificação do que com a compreensão. Basta lembrarmos de como aprendemos a ler (nós os professores; infelizmente, no entanto, muitos alunos continuam aprendendo a ler assim ainda hoje): em textos (nem podemos classificá-los como textos) feitos especialmente para o aprendizado da leitura e, por isso mesmo, destituídos do que é fundamental para um texto ser compreendido: coesão e coerência. Pois não eram assim os textos das cartilhas?! Lembramos que, para a maioria dos professores, desejosos de serem de vanguarda, a cartilha não se apresenta em sua forma física na sala de aula, mas o método... Cagliari assim se refere ao aprendizado da leitura através dos textos e do método das cartilhas:

Como a cartilha tem uma maneira equivocada de tratar a escrita, a leitura também fica prejudicada, pois depende crucialmente da escrita. Alguns alunos chegam mesmo a explicitar o processo de decifração que aprenderam, dizendo, por exemplo, “le-a-la, te-a-ta” ao tentar ler “la-ta”. Quando chega o momento da leitura, alguns professores obrigam seus alunos a acompanhar com os olhos letra por letra, uma depois da outra, decifrando-as individualmente e falando o que estão lendo. Os mais espertos acabam realizando uma leitura silabada que, com o tempo, pode até adquirir velocidade suficiente para dar a impressão de fluência. Todavia, não raramente ocorre que, mesmo esses alunos fluentes e rápidos na leitura, quando acabam de ler um texto, não são capazes de lembrar o que leram, a não ser uma palavra ou outra (geralmente aquelas que apresentaram dificuldade na leitura, em que o aluno gaguejou, parou para pensar...). Do modo como a cartilha trata a escrita e a fala, é quase impossível que um aluno, na alfabetização, leia com o devido ritmo e a desejada entonação. As cartilhas preferem leituras coletivas às silenciosas sem cobranças. (...) A cartilha usa, ainda, a leitura como forma de ensinar e fixar a pronúncia da norma culta, freqüentemente exigindo dos alunos uma leitura com uma pronúncia artificial.¹¹

Continuando suas considerações sobre a leitura na cartilha, o autor acrescenta que, por perceberem que os alunos não lembravam do que liam (fruto do sistema a eles imposto), seus

¹⁰ Ibid.

¹¹ CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú. São Paulo: Scipione, 1999, p. 94-5.

autores passaram a incluir atividades de “interpretação de texto”. Segundo ele, mais uma vez a cartilha “meteu as mãos pelos pés”, pois as tais atividades de interpretação passaram a preencher “os vazios de perguntas feitas com trechos do texto”, como por exemplo, “se o texto diz: ‘Maria foi visitar a vovó’, pergunta-se: ‘Quem foi visitar a vovó?’ (...) Ora, achar que um falante nativo de português não é capaz de ouvir (ou ler) uma frase banal como essa e não a entender é um insulto à racionalidade da pessoa.”¹²

Nas séries subsequentes às do início da alfabetização, os textos fugiam um pouco do modelo dos textos das cartilhas, mas não as perguntas de “interpretação”. Infelizmente, não podemos dizer que isso é passado. Marcuschi, em pesquisa sobre como se dá a compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, apresenta dados preocupantes. Antes de passarmos aos resultados tabulados, vejamos algumas considerações do autor sobre o livro didático de Língua Portuguesa. Para ele, apesar de estarmos na era da comunicação eletrônica, o livro didático continua sendo “uma peça importante no ensino”, embora esteja claro que “o manual de Língua Portuguesa usado hoje, seja no fundamental ou no superior, de modo geral não satisfaz”. Como razão para tal, o autor registra a “desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis”. Para ele, “os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos”.¹³

Marcuschi analisou 60 manuais e apenas “cerca de 10% traziam alguma observação a respeito das decisões teóricas tomadas”. Isso refletiria a obviedade da teoria subjacente, daí serem tão parecidos. A visão de língua é a de “*instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade”, como se a mesma fosse “clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e ahistórica. Uma espécie de ser autônomo e desencarnado”.¹⁴

Entrando em detalhes, o autor apresenta como se dá o trabalho com o vocabulário, “quase sempre proposto numa definição ou explicação por sinônima (ou antônima), esquecendo-se outros aspectos de funcionamento, tais como o metafórico, o figurado e, em especial a significação situada”.¹⁵ Numa crítica corajosa, Marcuschi segue dizendo que

¹² Ibid., p. 95.

¹³ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46.

¹⁴ Ibid., p. 47.

¹⁵ Ibid., p. 47

“certamente, a escola ensina muito menos do que imagina” o que seria, segundo ele, “um bom motivo para refletir com cuidado sobre o que vale a pena insistir em aula”. Para ele, é desastroso quando alguém diz o contrário do que gostaria, por desconhecer a língua, sendo igualmente desastroso, “não conseguir entender minimamente os contratos que assina ou as instruções de uso dos aparelhos que compra”. Numa sociedade em que é imprescindível saber buscar a informação, não é mais suficiente saber falar/ouvir e ler/escrever. Há que “aprender a ver e representar”.¹⁶

Passando a analisar o fator “compreensão de texto”, o autor em questão, afirma que todos os autores dos livros analisados “julgam relevante o trabalho com a compreensão textual”, no entanto, o problema reside na “natureza” desse trabalho. “Entre esses problemas podemos identificar os seguintes”¹⁷:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que pode ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.¹⁸

Eis por que, após apresentar as considerações feitas por Moura e Castro, no texto *Educação baseada em palpites*, disse para não tirarmos conclusões precipitadas. Lamentavelmente, o fruto colhido pela escola brasileira é um fruto incapaz de alimentar pessoas com raciocínio desenvolvido, pensamento crítico, habilidades argumentativas e opiniões formadas. E qual a razão de não termos leitores e sim “ledores”? A resposta vem do próprio Marcuschi: “Pode se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossemânticos e os sentidos únicos”.¹⁹ Há, porém,

¹⁶ Ibid., p. 48.

¹⁷ Ibid., p. 49.

¹⁸ Ibid., p. 49.

¹⁹ Ibid., p. 50.

um fato a comemorar, segundo o autor: o da existência de manuais que trabalham a compreensão de texto de forma consciente, apesar de poucos, infelizmente.

A seguir, apresento algo que considero de suma importância para o trabalho em questão: aquilo que Marcuschi denominou de “tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos de Língua Portuguesa”. Trata-se de uma pesquisa sobre os tipos de questões encontradas nos livros mais usados nas escolas brasileiras. Ao possibilitar a análise desse material, pergunto: Estaria aí a resposta para os baixos índices em leitura, alcançados pelo Brasil nos testes do PISA? Estariam as atividades para a compreensão de textos prestando um desserviço à leitura comprensiva e reflexiva?

Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livro Didático de Português²⁰		
Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham -se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lílian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais,	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?

²⁰ Reproduzido de Ibid., p. 52-3.

	contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	
5. Globais	São P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Destaco que essa tipologia resultou da análise de 25 livros do ensino fundamental e médio, incluindo todas as séries. No entanto, o resultado final refere-se aos livros destinados ao Ensino Fundamental, nos quais foram analisadas 2.360 questões, sendo que, em alguns livros predominavam questões do tipo “objetivas” e “cópias”. Já em outros, houve considerável quantidade de perguntas do tipo “inferenciais” e “globais”, o que resultou em uma média equilibrada, o que leva o autor a supor que o resultado da pesquisa esteja bem

próximo da realidade, se forem analisados mais manuais. Para o autor, “o quadro é bastante preocupante” e cada um que o analisar com atenção, só poderá chegar a essa mesma triste conclusão.

Perguntas de compreensão nos Livro Didático de Português²¹		
Tipos	%	Grupos
1. Cavalo Branco	1.	
2. Cópias	16.	
3. Objetivas	53.	70%
4. Inferenciais	6.	
5. Globais	4.	10%
6. Subjetivas	7.5	
7. Vale-tudo	3.	
8. Impossíveis	0.5	11%
9. Metalingüísticas	9.	9%

Concluindo, o autor chama a atenção para o predomínio de questões diretamente ligadas ao texto (logo, questões que exigem nada mais nada menos do que a decodificação, o encontro das respostas tais e quais estão no texto). Ainda ressalta que um quinto das questões são simplesmente de cópia, e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Para o autor, e para quem está interessado na ascensão do aluno da categoria de “ledor” à de leitor, os dados apontam para uma escola que pensa estar trabalhando com leitura, quando, na realidade, está trabalhando com “lei-dura”.²² Note-se, na análise do quadro acima, que apenas um décimo das questões incluem perguntas que exigem reflexão mais detalhada: as que exigem inferências ou raciocínio crítico. Outro detalhe que podemos perceber, é que para o índice de questões reflexivas, há o mesmo percentual para as que admitem qualquer resposta. É importante, ainda, destacar as questões que trabalham com a estrutura do texto, já que as mesmas também não podem ser consideradas como questões de compreensão.²³

Infere-se, pois, que o problema reside no entendimento de que decodificar é compreender, e isso é o que a escola vem fazendo há décadas, seja em se tratando de leitura de textos em Língua Portuguesa, seja nas demais áreas do conhecimento. Na tipologia de questões que Marcuschi classificou de “cópias”, não é raro os alunos perguntarem ao

²¹ Reproduzido de Ibid., p. 55.

²² Aqui, faço um trocadilho para chamar a atenção: quem não consegue entender o que lê, está alijado da situação de cidadão e, para o tal, não há compreensão das leis nem de como agir em relação a elas, logo, só lhe resta viver a “lei dura”, ou seja, literal, imposta de cima para baixo.

²³ MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto, op. cit., p. 55.

professor até que parte devem copiar a resposta, numa total demonstração de trabalho mecânico, reprodutivo, acrítico. Nas questões classificadas como “subjetivas” e “vale-tudo”, é comum encontrarmos respostas de alunos que deixam seus professores perplexos, sem saída no sentido de como avaliá-las. O pior é que muitos desses professores não aceitam as respostas dos alunos, por esperarem coisa diferente, isto é, por pensarem que a resposta a ser dada é aquela que tiveram em mente, ao elaborar o questionamento, numa concepção de que o texto não é polissêmico. Por exemplo: (i) P. O que você achou do texto? R. Eu não achei nada. (ii) P. Você concorda com a atitude da personagem? Por quê? R. Eu concordo. Por que não sei. Mais lamentável, ainda, é quando a pergunta elaborada pelo professor gira em torno de valores morais, e o aluno responde diferente do que o professor gostaria que fosse respondido. Nesse caso, a resposta do aluno pode não ser aceita, isto é, zerada, porque o professor avalia que aquela não seria a atitude correta a ser revelada.

4.2 Ler é fazer inferências

Com o texto “Minha historinha”, crianças de 2^a série foram desafiadas a inferir se o ser que se expressa no poema (eu-lírico), seria do gênero feminino ou masculino. O texto estava acompanhado de uma ilustração, mas a pedido, a mesma não “denunciava” nada que induzisse à resposta. Acostumadas somente a decodificarem, e também a se basearem na ilustração que acompanha o texto, a resposta das crianças foi: “Professora, não dá para saber, não, porque está muito tapadinho”. Elas se referiam ao fato de não conseguirem identificar, pela genitália, qual o sexo do nenê representado na ilustração. O texto verbal simplesmente ficou fora de cogitação, não havendo nenhuma possibilidade de fazer inferência a partir da única palavra que poderia servir de pista (azedinha). Mas essas mesmas crianças já haviam sido submetidas a exercícios e conceitos sobre substantivos e adjetivos.

Quando eu acordo
Abro o meu olhinho
Mas fecho de novo
Pois ainda é cedinho

Abro novamente
Os meus dois olhinhos
Quando escuto o canto
De um passarinho

Me viro para um lado
Repito para o outro
Dou espreguiçadas
Para despertar

Dou os meus gritinhos
Como um bichinho
Espero a mamãe
Vir me chamegar

Estou tão azedinha
Cheirando a xixi
O papai me beija muito
E me faz rir

Tomo o meu papá
Lavo o meu rostinho
Mudo a minha roupa
E vou tomar solzinho²⁴

É incompreensível que, nos dias de hoje, os alunos continuem sendo avaliados, para fins de aprovação de um ano para outro, através de questões incapazes de medir se realmente compreendem o que lêem. É por isso que das séries iniciais, o problema continua na 2^a etapa do Ensino Fundamental, chega ao Ensino Médio e, ao se perguntar aos professores que estão cursando a graduação, ou que a concluíram há pouco tempo, qual a maior barreira encontrada por eles, como acadêmicos, a resposta é: “Compreensão do que lêem e organização das idéias próprias ao redigirem”. A escola precisa ter em mente que a compreensão de um texto é muito mais do que a simples decodificação. Dito de outra maneira, a escola precisa parar de pensar que, para ler, basta juntar letras em palavras e ir nesse processo do início ao fim de um texto. Está tão entranhado esse conceito de leitura, na escola, que muitos professores avaliam se o aluno sabe ler, pelo ato da leitura oral, observando mais a articulação das palavras, a entonação e o ritmo, critérios válidos para serem trabalhados e avaliados, mas apenas em um dos aspectos da leitura: o ato mecânico de ler/a decodificação, embora para que o aluno empreste a devida expressividade ao texto, não basta que ele reconheça os sinais de pontuação. Assim, ler vai muito além de conhecer a língua (grafemas, fonemas, sinais gráficos e de pontuação). Ler também vai além da reprodução de informações dadas num texto, por isso, perguntas do tipo “objetivas, cópias, vale-tudo”, etc., não servirem para fazer do aluno um leitor, já que são perguntas que tocam apenas a superfície do texto. Para ler, é

²⁴ BARRIGA, Heliana. Minha historinha. São Paulo: FTD, 1984.

preciso ir além da superfície, é preciso mergulhar no texto, inferir sobre o dito e o não dito. Zilberman assim se posiciona: “Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático. (...) A criança afasta-se da leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer”²⁵, porque, segundo Paulo Freire, “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.”²⁶

É hora de não ficarmos apenas repetindo que os alunos não gostam de ler. É hora, e com atraso, de se partir para uma ação determinada, no sentido de garantir que os alunos saiam da escola como leitores. Para tanto, é necessário engajamento de professores, pais e estudantes. Não é mais possível adiar uma ação conjunta em nome da leitura como processo inserido no social, não apenas como atividade escolar para passar de ano. É preciso que os educadores pesquisem sobre a natureza da leitura, seu envolvimento intelectual e social, sua necessidade primordial para o exercício da cidadania. No dizer de Kleiman, “o ensino da leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus”.²⁷ Não é apenas desafio para os professores de português, já que leitura é presença obrigatória em todas as áreas do conhecimento. Por isso, a autora continua dizendo:

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada.²⁸

Se a leitura for objeto de preocupação acadêmica, não apenas de aprendizado ou de formalização para avaliar o aluno, estaremos diante de uma nova postura na formação de

²⁵ ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 16-7.

²⁶ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47^a ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17.

²⁷ KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 7^a ed. Campinas: Pontes, 2000, p. 7.

²⁸ Ibid., p. 7.

leitores. Muitas vezes, ouvimos os alunos dizerem, ao serem sugeridos títulos para leitura: “Vale nota? Se vale, eu leio. Se não vale, não leio.” Infelizmente, a própria escola criou a ditadura da nota, num toma lá dá cá bem ao gosto da sociedade capitalista. Por que faço tal afirmação? Porque é difícil encontrar alunos que cumprem as tarefas escolares pelo simples prazer do aprendizado, pelo entendimento de que o conhecimento é um bem a ser buscado denodadamente. Um bem necessário ao exercício da cidadania, ao viver em sociedade, ao desenvolvimento individual do ser humano. Pois, segundo os PCNs,

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores (pessoas capazes de escrever com eficácia), pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui pra a constituição de modelos: como escrever.²⁹

Assim, vemos a leitura como indispensável em todas as áreas do conhecimento. Necessária, tanto nas leituras para consultas, pesquisas várias, localização e coleta de dados informativos, compreensão de princípios e conceitos, quanto na aquisição da matéria-prima necessária à organização de conteúdos. Estes serão passíveis de construção após a leitura, via interações simétricas (entre pares) e assimétricas (entre professor e aluno), o que contribuirá para que o aluno não se torne refém do que diz o livro didático, mas seja um investigador, alguém que pode, através da leitura e das discussões posteriores, organizar seu conhecimento por ter chegado às conclusões, quanto ao objeto de estudo em questão. Por certo, com tais estratégias, os alunos estarão melhor preparados para a identificação com áreas que lhes sejam mais próximas, o que contribuirá para definições futuras, quanto à carreira a seguir. Além disso, estarão melhor iniciados na pesquisa, exigência fundamental para uma graduação de êxito. Paralelamente a tudo isso, teremos um desempenho intelectual mais adequado, pois os alunos deixarão de ser passivos diante do objeto de conhecimento, para se tornarem atores, construtores, críticos, uma vez que as interações verbais forjarão o desenvolvimento cognitivo.

Foucambert tem uma preciosa reflexão que fica muito bem aqui:

²⁹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997 p. 40. Disponível em: <http://mecsty04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp> (último acesso em 10/12/2007).

Informações transmitem-se, fatos comunicam-se, observações partilham-se. Mas um saber, entendido como uma organização de conceitos e métodos que permitem apreender a realidade, constrói-se através da própria atividade do sujeito que o exerce. Esse saber não é um “objeto” externo a ser transfundido de quem tiver o bastante para quem ainda não o tenha. A aprendizagem de um saber sempre é o desenvolvimento de uma “nova maneira de ser” no mundo.³⁰

Uma experiência, como a proposta acima, seria bem diferente da que se vê nas salas de aula contemporâneas. Também muitíssimo diferente das inferências feitas por Tuiávii, um homem samoano, em viagem pela Europa, décadas atrás. Gnerre relata o que viu esse homem ao entrar em contato com os Papalagui (homens brancos), no que diz respeito aos livros e à educação formal. Para o observador samoano, era nefasto o hábito dos homens brancos de reunir em livros os pensamentos, pois os mesmos passavam a ser contaminados pelas idéias ali reunidas. Esse hábito seria o responsável pela diminuição do número de pessoas “capazes ainda de pensar com sentatez, de ter idéias naturais” como era comum entre as pessoas de seu povo. No que diz respeito às crianças, o observador disse que as mesmas eram submetidas à mesma sobrecarga de pensamentos, e somente as que ele considerou mais sadias eram capazes de repeli-los, enquanto as demais tinham a mente tão sobre carregada, a ponto de não lhes sobrar “espaço para que a luz penetre”. O que pretendiam os “papalagui” com tal procedimento formal e diário? “Formar o espírito”. Continuando o relato, o samoano diz que “o que sobra de tamanha confusão é o que chamam de instrução”, espalhada por toda a parte. Para ele, “instrução quer dizer: encher usd(o as dTt6ETEMC l351 os dboras 224. CDetal)areira d

para conseguir um “lugar ao sol” na sociedade de consumo, através de um acesso mais vantajoso na conquista de um trabalho. Gnero continua dizendo que as civilizações de culturas orais, quando em contato com a escrita, têm uma reação de “admiração e maravilha”, mas nunca de “desconfiança” e de “crítica”.³³ Para a maioria de nossos alunos, parece que o contato com a palavra escrita não é de deslumbramento, mas de obrigatoriedade, como requisito de avaliação. Também como manifestação soberana de um saber ao qual não cabe discussão, quiçá contestação. Uma postura bem longe do que nos diz Bakhtin:

A assimilação de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B, C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário – é preciso que se adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade lingüística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas lingüísticas.³⁴

“Mas o que seria ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar?” É a pergunta feita por Iara Conceição B. Neves, Jusamara Souza et all. Para as autoras, seria o desconfinamento das discussões sobre leitura e escrita de modo a ampliar seu universo, não o limitando apenas ao circuito da biblioteca e/ou das aulas de Português, mas abrangendo toda a escola, de modo a incluí-las como “confluências multidisciplinares para a reflexão e ação pedagógica”. Para tanto, nada mais oportuno do que “a participação do professor, a criação de espaços coletivos para a ação pedagógica comum, a multiplicidade de linguagens e de novos códigos que provocam, na escola, a adoção de outros comportamentos”. Em suma o material a ser lido, visto pelos enfoques das diferentes áreas do currículo escolar, tendo cada professor como orientador e mediador das leituras provocadas e das leituras encontradas, para que os alunos cheguem às leituras possíveis. Para que se chegue a esses novos limiares em leitura, os autores ressaltam “a importância de que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça

³³ Ibid., p. 42.

³⁴ BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8^a ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 94-5.

com segurança e fecundidade”.³⁵ Se nos irmanássemos nessa conquista, a leitura mecânica, com funções burocráticas, divorciada do contexto histórico-crítico estaria com seus dias contados, deixando para trás de si o aluno “ledor” transformado em leitor competente, como “aquele que mergulha num romance, saboreia um poema ou descobre, em poucos minutos, as notícias impressas nas 300 mil palavras de seu jornal diário”. Alguém que “trata a escrita diretamente como uma linguagem para os olhos, como uma mensagem concebida para o olhar, não para os ouvidos”, observa Foucambert.³⁶

4.3 Leitura em crise na escola³⁷

Esse subtítulo remete ao título de um livro que deveria ter marcado, positivamente, o fazer pedagógico da escola brasileira. Publicado em 1988, a citada obra visa “a circunscrever um novo perímetro para a leitura e o texto literário em sala de aula, sugerindo um relacionamento mais participante para o professor e para o aluno, de modo a tornar autenticamente democrático o processo por que passa a escola brasileira no nosso tempo”.³⁸ Tendo sido publicado há quase 20 anos, suas reflexões poderiam ter desencadeado uma prática pedagógica consciente, que faria com que os alunos, nessas quase duas décadas, tivessem saído da escola como leitores e não como “ledores”, pois basta pensar que, desde o ambiente alfabetizador a que se propõe a educação pré-escolar, até as últimas séries do Ensino Médio (sem mencionar a graduação), a leitura é conteúdo obrigatório nos planejamentos escolares dos professores de todas as áreas do conhecimento. No entanto, para muitos alunos esse conteúdo tem presença obrigatória apenas nos planejamentos, já que, na prática, ou ele é relegado para quando sobrar tempo, ou é tratado da forma como a pesquisa de Marcuschi nos sinaliza.

Patamares bem mais elevados deveriam ser reservados para a leitura na escola, segundo Zilberman,

A leitura, se é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de língua e literatura, intervém em todos os setores intelectuais que dependem, para sua difusão,

³⁵ NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998, p. 9.

³⁶ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit. p. 22-3.

³⁷ ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola, op. cit.

³⁸ Id. Apresentação: estimulando a leitura – democratizando a escola. In: Ibid., p. 8.

do livro, repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão. Por isso, da consolidação ou não de sua prática advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do alunos, como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou poesia, entra em sintonia com os sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo.³⁹

Não é, pois, de estranhar o resultado de pesquisas como a realizada por Marcuschi nem os resultados do PISA e do SAEB. É pela linguagem que o ser humano se realiza como tal e se desenvolve cognitivamente. É na convivência social que encontramos o outro e, por conseguinte, vamos costurando com fios sociais, o dito, o já dito, o não dito, e nos tecendo como indivíduos. É nas trocas lingüísticas que vamos aprendendo a ler o mundo e a encontrar nosso lugar nesse mundo – para a transformação ou para a alienação, dependendo da apropriação da realidade que o ato de ler nos possibilita, uma vez que

Compreendida de modo mais amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia.⁴⁰

Vem de Paulo Freire a contribuição sobre o pensamento em questão, quando diz que a

Compreensão crítica do ato de ler, (...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.⁴¹

A linguagem escrita possibilita o registro da trajetória humana pela História. Sua leitura possibilita, ao ser humano, analisar derrotas e fracassos, aprender com erros e acertos, recompor trajetórias, refazer percursos, imaginar caminhos... pois, segundo Maria da Glória Bordini, “o acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos

³⁹ Ibid., p. 7.

⁴⁰ Id. A leitura na escola, op. cit., p.17.

⁴¹ FREIRE, P. A importância do ato de ler, op. cit., p. 11.

entre o leitor e outros homens”.⁴² No entanto, em uma sociedade desigual, o acesso ao mundo letrado tem sido privilégio de poucos e não possibilidade de muitos. Vem daí a idéia de que há uma cultura prevalecente, e esta é que deve receber a classificação de cultura. Basta lembrar do jargão tão repetido: “... é alguém sem cultura”. Historicamente falando, os que podem incursionar no mundo da escrita, estabelecem uma relação de domínio com aqueles que estão impedidos de ingressar nele. Embora a origem da escola tenha sido por intermédio da classe burguesa, e apesar de o objetivo de sua criação ter sido o de possibilitar a ascensão social ao patamar da aristocracia, não foi o que se consolidou, já que as classes trabalhadoras não tiveram seu ingresso liberado à cultura letrada, o que impediou também a leitura do contexto social. Interessante é perceber que essa situação tem se consolidado através dos tempos, já que, hoje, o que mais se ouve dos pais oriundos das classes menos favorecidas, economicamente, é: “Já que eu não pude ter educação, quero deixar esse bem (a escolarização) para o meu filho”. No entanto, eles mesmos não percebem o que a escola lhes legou nem o que ela está legando às crianças.

Como a classe dominante aceita como leitura aquela que ela julga melhor, a elitizada, a que privilegia uma certa forma de ver o mundo, os alunos das classes economicamente desfavorecidas, não podem relacionar a leitura que fazem de seu mundo à leitura que a escola deseja que eles façam. Estamos, então, diante de pelo menos dois problemas: (i) o mundo que a escola reproduz não é o mundo real das crianças oriundas das classes desprivilegiadas economicamente falando, logo, como elas farão a relação entre o texto e o contexto?; (ii) se “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, como afirma Freire⁴³, como essas crianças farão a ponte entre a sua linguagem, que não é a da escola, à sua realidade, que também não é a da escola?

Sendo o livro didático o representante da cultura dominante, e o único instrumento de leitura institucionalizado na sala de aula, acabam ficando fora dos muros escolares os demais portadores de texto que circulam socialmente (jornais, fôlder, revistas, outdoors, panfletos, etc.), bem como as demais leituras possíveis dentre os elementos culturais (telas, partituras, esculturas, gráficos, etc.). Impedidas de fazer a relação entre texto e contexto, as crianças perpetuam, sem o desejarem (nem disso se darem conta), a desigualdade social, seja na pessoa do “analfabeto, o não leitor (entendido como aquele que aprendeu a ler e deixa de fazê-lo)” ou

⁴² BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 10.

⁴³ FREIRE, P. A importância do ato de ler, op. cit., p. 11.

na pessoa do “leitor deficiente, cujo nível de compreensão é precário”, ambos “subprodutos desse modelo escolar”, alega Bordini.⁴⁴

Analisemos, com o auxílio de Ingredore V. Koch e Vanda M. Elias, as concepções de leitura que permeiam o universo escolar, a fim de compreendermos melhor as teorias que norteiam o fazer pedagógico dos professores, e o consequente resultado que estamos percebendo nos alunos. As autoras iniciam suas reflexões fazendo algumas perguntas, tais como: “O que é ler?” “Para que ler?” “Como ler?”⁴⁵ Perguntas que poderão receber respostas diferentes, dependendo da concepção de leitura que, por sua vez, decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto, de leitura e de sentido que se tenha em mente. Na seqüência, passam a explicitar as diferentes concepções, cada uma delas com um foco distinto: no autor, no texto, na interação autor-texto-leitor. Sintetizemos cada uma delas: (i) Quando o foco é no autor, tem-se uma visão de língua como espelho do pensamento que, por sua vez, vê o sujeito como um ser independente, autônomo, capaz de escolher e de agir por conta própria. Já o texto é visto como produto, resultado das idéias do autor e, por isso, cabe ao leitor “captar” passivamente as representações mentais do mesmo. Em decorrência disso, a leitura é vista como uma atividade cuja essência é apreender as intenções que o autor teve ao escrever, anulando-se toda e qualquer interação do leitor como sujeito histórico, pois o que se espera dele é uma atividade de reconhecimento e de reprodução. (ii) Quando o foco é no texto, a concepção de língua é a de “estrutura”, um código cujo objetivo é a comunicação. O sujeito é alguém previamente estabelecido como tal, “assujeitado”, inconsciente de sua racionalidade. Por sua vez, o texto é tido como mero produto de codificação de um emissor, cuja finalidade é ser decodificado pelo receptor, desde que este domine o código utilizado. Por leitura, entende-se a identificação dos sentidos das palavras e das estruturas do texto, cabendo ao leitor, também, o mero reconhecimento do texto e sua reprodução. (iii) Quando o foco é na interação autor-texto-leitor, a língua é vista como interação dialógica, logo, os sujeitos são seres ativos, verdadeiros atores no palco das interações sociais, sujeitos situados e datados historicamente. Estes, numa ação dialógica, se constroem e acabam sendo construídos pelo texto, já que este não é transparente, mas opaco, propiciando uma gama de implícitos que somente podem ser inferidos, quando se leva em conta o “contexto sociocognitivo” de seus partdrarent3o. ,

A leitura resulta de uma interação muito complexa de produção de sentidos, realizada a partir dos elementos lingüísticos que estão dados na superfície do texto e na forma como o mesmo foi organizado. Para que a leitura se efetue de fato, é necessário que um vasto conjunto de saberes seja mobilizado no interior da atividade comunicativa.⁴⁶

Tendo por base tais explicitações, fica evidente qual a concepção que deveria nortear a leitura na escola, quais as concepções que têm sido contempladas no fazer pedagógico da escola brasileira e, por conseguinte, também fica claro inferir as razões do baixo desempenho em leitura de nossos alunos, conforme constatados nas salas de aula e pelos testes já citados (PISA e SAEB).

4.4 Ler é produzir sentido

Para auxiliar os professores, da Educação Infantil e das quatro séries que compreendem a 1^a etapa do Ensino Fundamental, a compreenderem melhor o que significa ler tendo por objetivo a interação autor-texto-leitor, apresento o texto a seguir, solicitando que façam leitura silenciosa e, ato contínuo, respondam as perguntas especialmente criadas para suscitar a reflexão que se pretende.

A infância das artes⁴⁷

À crítica da obra de arte compete, inicialmente, a pesquisa e investigação historiográfica para verificação do cosmorama folclórico universal (inclusive no que tange à sua fabulação histórica), cabendo-lhe, afinal, averiguar e aferir a essência e a forma peculiares à criação artística de valor literário neste cosmorama.

Quando se trate do poeta, identificar as transfigurações, transsubstanciações e transcendentalizações poemáticas de toda a espécie – toda a gama de metáforas e metamorfoses.

Quando se trate de prosador (no caso ficcionista), observar as mesmas mutações e transmutações (que não são exclusivas da poesia, como já vimos), mesmo em sua forma estilística menos alada.

A invenção, o mito, a lenda, a fábula são suportes, instrumentos, pretextos e motivações da criação. A invenção das histórias, credícies e tradições orais perde-se na noite dos tempos – é uma consequência da sede de eternidade latente no homem, vindo auxiliar a criação da obra de arte.

Responda:

- 1) O que compete inicialmente à crítica da obra de arte?
- 2) O que compete finalmente à crítica da obra de arte?

⁴⁶ Ibid., p. 9-11.

⁴⁷ PEREIRA, Armindo. In Julgamento de valores. Texto publicado em prova de vestibular da PUC-PR, em jan. de 1990.

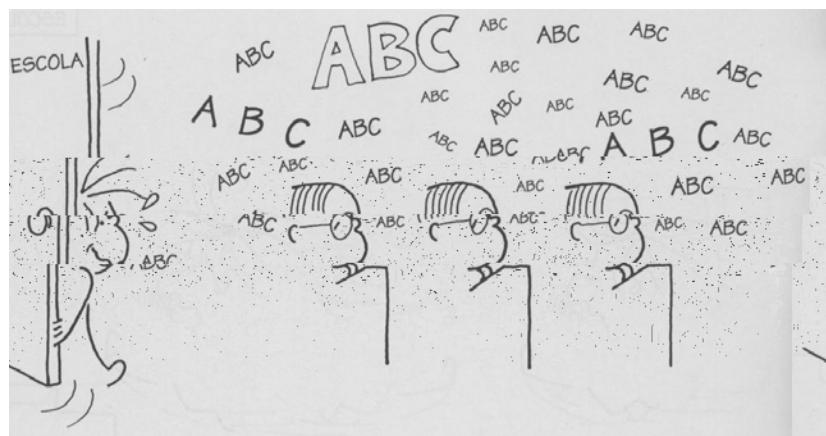
- 3) O que cabe ao poeta?
- 4) O que cabe ao prosador?
- 5) Quais são os suportes, os instrumentos, os pretextos e a motivação da criação?
- 6) O que se perde na noite dos tempos?

Na seqüência, fazemos a “correção” das respostas, como sendo a atividade de compreensão do texto em questão, de modo que os professores percebam que, apesar de terem acertado todas as respostas, não houve ação dialógica e, por conseguinte, não houve produção de sentidos. Uma nova proposta, então, é realizada para que se discuta sobre a relação entre o título do texto e o texto, o que acaba por proporcionar a possibilidade de atividades cognitivas expressas em interações verbais, que desencadeiam a produção de sentidos. Essa tem sido a “arma” para provocar a reflexão de que nem tudo o que se faz, na escola, em nome da leitura, é realmente leitura no verdadeiro sentido do termo, pois, para Koch e Elias:

a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;

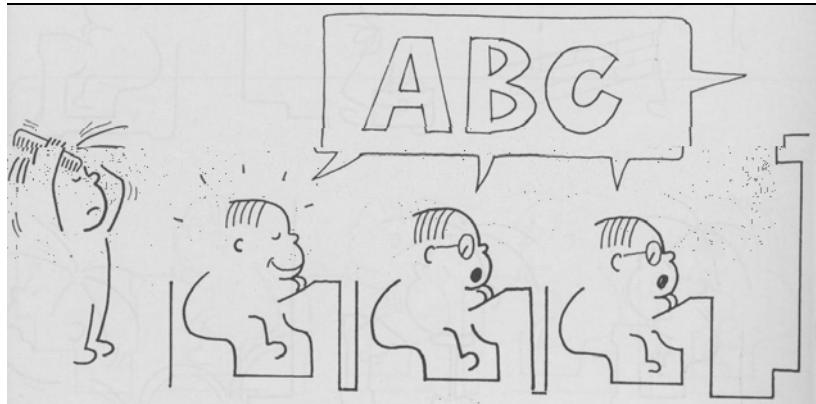
a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.⁴⁸

As imagens, a seguir, nos auxiliam a compreender melhor os meandros do reconhecimento e da reprodução visados pela escola em nome da leitura. Nelas, podemos perceber o despir-se do eu e o ingresso na massa passiva.⁴⁹ Pacífica?!



⁴⁸ KOCH, I.; ELIAS, V. Ler e compreender, op. cit., p. 11.

⁴⁹ TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 108-9.



Na primeira imagem, nota-se uma criança sendo recebida no universo escolar. Ela difere das que já freqüentam a sala de aula – massificadas, sem identidade própria, uniformizadas pelo sistema. Na segunda, observamos o recém-chegado preparando-se para o início do enquadramento, enquanto o último, entre os sentados já se encontra em clima de massificação.

Pelas imagens, é possível contrapor o que a escola faz em nome da leitura e o que deveria fazer, levando em conta o que diz Bakhtin:

O ouvinte que recebe e comprehende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.⁵⁰

A leitura não pode continuar a ser vista como: cumprimento de uma formalidade; preenchimento de um requisito do planejamento escolar; ato de decodificação para responder a perguntas descontextualizadas da interação autor-texto-leitor; instrumento para dar nota ao aluno, através da leitura oral. Quando a leitura deixar de ser vista como uma associação de sons e letras, decodificação de palavras e de estruturas da língua, então haverá a possibilidade de o aluno compreender o sentido real da mesma. Esta precisa ser vista, por ele, como a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro, no caso, o autor, estabelecendo interações verbais, provenientes de atividades mentais mediadas pelo social. Essa interação

⁵⁰ BAKHTIN, Mikhail. A estética da criação verbal. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 290.

faz da leitura um processo e não um produto, permitindo que cada criança se construa através da palavra do outro, via textos provenientes do mundo real ou ficcional. Estes não devem ser lidos apenas para satisfazer um momento da aula, mas como oportunidades de conhecimento, uma vez que inundados da realidade social ou da ficção (um jeito particular de enxergar o mundo, onde os limites entre o real e o irreal são relativos). Uma leitura de mundo que desencadeia a leitura da palavra numa tessitura contínua em que uma não é superior à outra, mas ambas se completam e se desafiam.

Para que vivenciemos essa realidade em sala de aula, o texto escolar não pode continuar sendo apenas o texto para ser lido e, consequentemente, ser motivo de atividades, sejam elas quais forem. É preciso acabar com a idéia de que texto tem que ser “bem explorado” (torcido, retorcido, virado do avesso), numa dissecação tal que não sobra espaço para a fruição. Na escola, texto é sinônimo de tarefa: ler para responder perguntas, para fazer ficha de leitura, para trabalhar com a gramática normativa, para fazer cópia, para fazer ditado, etc. Também não pode ser eleito como texto escolar, apenas a narrativa. Além desta, há que se fazer presente, na sala de aula, os textos poéticos, os informativos, os publicitários, os instrucionais, os lúdicos, enfim, os textos representativos dos que circulam socialmente. Em se tratando de textos literários, há que evitar a escolha de textos “por encomenda”, que nada mais são do que textos selecionados para passarem lições de moral nos alunos, ou seja, textos utilitários do ponto de vista de comportamentos e atitudes (textos utilitários). As estratégias de leitura também precisam ser diversificadas e desafiadoras das mentes infantis, como: o relato, o debate, a exposição de idéias, as atividades de arte-educação, a paráfrase, a intertextualidade, a paródia, etc., não com o peso da obrigatoriedade, mas como formas de “conversar com o texto” e, por conseguinte, com seu autor, concordando ou discordando.

Louis E. Raths apresenta sugestões de atividades reflexivas para crianças que ainda não lêem e que começam a ler, para crianças que estão começando a ter fluência na leitura, e para crianças que têm fluência em leitura e escrita. Essas atividades envolveriam: “observação, comparação, classificação, coleta e organização de dados, resumo, a busca de suposições, hipóteses, aplicação de princípios a novas situações, crítica, decisão, imaginação, interpretação”.⁵¹

Marcuschi, por sua vez, sugere: “identificação das proposições centrais de um texto, perguntas e afirmações inferenciais, tratamento a partir do título, produção de resumos,

⁵¹ RATHS, Louis E. Ensinar a pensar: teoria e aplicação. 2^a ed. São Paulo: EPU, 1977.

reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, reprodução do texto na forma de diagrama, reprodução do texto oralmente, trabalhos de revisão da compreensão”.⁵² Essas sugestões podem ser aproveitadas para as séries iniciais, conforme proposto no item 4.9.

Regina M. Braga e M. de Fátima B. Silvestre apontam três etapas em leitura, para que sejam criadas possibilidades para a ativação das estruturas mentais. São elas: pré-leitura, leitura descoberta e pós-leitura.⁵³ Essa seqüência de estratégias é a proposta, nesse trabalho, no item 4.9.

Josette Jolibert sugere “uma pedagogia de projetos” através de “uma vida cooperativa em sala de aula”.⁵⁴ Essa cooperação entre professor/aluno e aluno/alunos é o que pretendemos com nossa proposta no item 4.9.

Rosa Simó e Neus Roca provocam reflexões guiadas por transformações no fazer pedagógico que têm experimentado: não escolher “técnicas” para sustentar as atividades, mas “partir de formulações conceituais para analisar e refletir sobre a prática”; “avaliar os resultados dos alunos e, ao mesmo tempo, as próprias atividades propostas”; experimentar no trabalho o “erro construtivo” assim como o “conflito cognitivo”; trabalhar com “decisões sobre que objetivos pedagógicos” são pretendidos e “com hipóteses interpretativas sobre as interações em sala de aula”; saber por que e para que são propostas as atividades, para poder “analisar e avaliar, não julgar”.⁵⁵ Pretendemos essas reflexões, ao sugerirmos as estratégias no item 4.9.

Myriam Nemirovsky ressalta que “as atividades de leitura”, na vida real, “sempre têm uma finalidade”. Dependendo do material de leitura, a mesma se dará de maneiras distintas, como é o caso do dicionário, de um livro de receitas, do jornal (quando se tem em mente uma determinada seção), etc. Por isso, defende como importante, “introduzir práticas habituais de um leitor nas situações escolares e ajudar as crianças a descobrir como se lê em cada caso”.⁵⁶ Aproprio-me dessas reflexões, quando proponho que os textos trazidos para a pauta da discussão, com as crianças, sejam os representantes daqueles que circulam socialmente.

⁵² MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto, op. cit., p. 56-8.

⁵³ BRAGA, Regina Maria e SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

⁵⁴ JOLIBERT, Josette e colaboradores. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 1.

⁵⁵ SIMÓ, Rosa; ROCA, Neus. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 170.

⁵⁶ NEMIROVSKY, Myriam. Ler não é o inverso de escrever. In: Ibid., p. 234.

Ângela Kleiman fala em estratégias de leitura – “operações regulares para abordar o texto”, e as identifica como “estratégias cognitivas” e “estratégias metacognitivas”.⁵⁷ Pretendo essa sistematização, quando sugiro o que está proposto no item 4.9, quanto à sistematização do trabalho semanal com a leitura.

Os PCNs sugerem: “leitura diária de forma silenciosa, individualmente, em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade, e pela escuta de alguém que lê; leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades seqüenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita pelo professor”.⁵⁸ São as práticas de leitura sugeridas no item 4.9.

Como vemos, as sugestões são bem diferentes daquilo que tem sido a prática envolvendo a leitura e a compreensão de texto, nas salas de aula brasileiras, levando a leitura a estar em crise na escola. Quem dera que as salas de aula passassem a ser palco de novas situações envolvendo a leitura, de modo que esta se tornasse gratificante para os alunos! Oportunidades para pensar sobre o mundo e buscar maneiras de transformá-lo. Momentos para interagir com os outros, numa troca constitutiva de subjetividades, livres de preconceitos e de imposições. Situações em que seria possível contemplar as palavras em suas mil faces secretas, cada um com sua chave..., com liberdade para ler e desler, numa individualidade social, cuja comunidade não abrigaria mais os verdadeiros analfabetos de Quintana.⁵⁹

Para que a leitura deixe de estar em crise, na escola, uma das urgências é a necessidade de que cada professor seja um bom leitor, alguém que demonstre aos alunos a paixão por ler, que seja visto lendo, que fale de suas alegrias oriundas de um bom livro ou que tenha a coragem de dizer que não gostou de determinada leitura e que, por isso, a interrompeu. Um professor que, ao falar do lido tenha brilho nos olhos, quando esse lido foi significativo para ele, ou que tenha o ar de indignação, quando o lido lhe causou frustração. Um professor que consiga contagiar seus alunos por ser um leitor apaixonado e não porque necessite cumprir um requisito da escola ou do programa pedagógico. Um professor que se interesse pelas leituras de seus alunos e que faça delas motivo de interações várias. Simó e Roca argumentam: “Um dos motores da transformação é a insatisfação. A partir dela começa um

⁵⁷ KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit., p. 49-50.

⁵⁸ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, op. cit., p. 44-7.

⁵⁹ Alusão aos textos usados como epígrafe.

processo de orientação que gera reações em cadeia, processo que leva a novos conhecimentos e a novas dúvidas que o mantém vivo.”⁶⁰

Letícia Malard tem uma palavra para os professores e pais:

Você, na condição de professor que convive com a juventude várias horas semanais, ou de membro de família onde há convivência com jovens, deve estar sempre de antenas ligadas para o mundo deles. Procure evitar atitudes passadistas, tais como: o que deve prevalecer é a sua autoridade de mestre; os seus conhecimentos literários; e, consequentemente, a justeza indiscutível de seus critérios. Se você indicar leituras distanciadas da prática social do estudante (...) com toda a certeza suas aulas serão um fracasso.⁶¹

4.5 Pela desescolarização da leitura

Lílian Lopes Martins Silva apresenta um relato que, apesar de já distante no tempo, continua sendo a prática de muitos professores que, por sua maneira de lidar com a leitura, contribuem para que a mesma continue em crise na escola, apesar de tantas pesquisas apontarem novos caminhos. A pesquisadora tinha por objetivo concluir sobre “uma dinâmica ou uma economia da leitura na escola”.⁶² Para tanto, ela perguntou aos alunos de 8ª série, em 1981, se haviam lido muito ou pouco nos anos anteriores. Dentre as razões apontadas para a pouca leitura, encontramos: “pouco, porque não havia tempo”; “pouco, porque as oportunidades são poucas”; “pouco, porque foram poucos os professores que mandaram ler”; “pouco, porque os professores preocupavam-se com a gramática e esqueciam da leitura, o que muito nos prejudicou”; “pouco, porque nos primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício”; “pouco, porque só depois da 6ª série o professor mandou ler”; “pouco, porque aqui é escola estadual e não há recursos”. Em contrapartida, em relação à muita leitura, as razões apontadas foram: “muito, porque já estou há dez anos na escola”; “muito, porque leio desde o primário”; “muito, porque os professores me levaram a ler”; “muito, porque tive muitos livros e vários professores”; “muito, porque tive sorte com os professores”; “muito, porque fazem parte da aula, da minha curiosidade e obrigação”; “muito, porque gosto e a escola exige”.

⁶⁰ SIMÓ, R.; ROCA, N. Aprendendo a ensinar, op. cit., p. 170.

⁶¹ MALARD, Letícia. Ensino e literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 12.

⁶² SILVA, Lílian Lopes Martins da. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 8.

Lamentavelmente, o que se depreende das razões para lerem pouco ou muito, é a dependência de realizarem leituras apenas quando o professor e a escola exigissem.⁶³

Foucambert defende a desescolarização da leitura, numa visão desta no contexto social, por entender a língua em sua função social, logo língua em sua relação com o poder, diferente de língua confinada ao espaço escolar. Para ele, a leitura deve ficar dissociada da escola e do livro e estar voltada para a vida. Para tanto, diz: “Se quisermos entender algo sobre a leitura, é preciso mudar as condições nas quais se aprende a ler”.⁶⁴ E como se aprende a ler? Com textos que não servem para ler, apenas para aprender a ler. Com histórias desinteressantes, apenas como pretexto pedagógico. Com palavras-chave que servem de “muletas” para memorizações acríticas que mais confundem do que ensinam, do tipo “f” de fada ou “l” de Lúcia (numa proposta mais atual de usar os nomes dos alunos como referência para o aprendizado das letras do alfabeto). Numa ordem, artificialmente, programada, em que vêm primeiro as palavras constituídas por sílabas simples, para só depois, virem as palavras constituídas pelas chamadas “dificuldades” ortográficas num processo de silabação. Com ênfase na escrita burocrática, através de ditados e cópias. Com um vocabulário infantilizado, por parte do professor que, por julgar a criança como incapaz de entender explicações mais elaboradas, vai simplificando termos como “chapéu do vovô” para acento circunflexo, “grampinho da vovó” para acento agudo, “pedacinho” para sílaba, etc. Com atividades gramaticais, do tipo: “dê o masculino”, “passe para o plural”, “separe as sílabas” etc. Com reprodução de modelos, como as famosas atividades de “formar frases” que levam os alunos a admitir uma única forma de escrita, como: A casa é bonita./A casa é grande./A casa é amarela./A casa é da vovó... Com monitoramento do progresso individual de modo que a classe seja o mais homogênea possível. Numa situação em que a possibilidade de se tornar leitor é sempre empurrada para quando se aprende a ler, esquecendo-se que se pode ler pela voz de outro. Etc. Em função desse aprendizado caótico de leitura não há como conquistar crianças para se tornarem leitoras, salvo se elas vêm de lares em que a leitura é praticada em sua relação com o social. Nesse caso, as crianças se tornam leitoras a despeito da escola. Então, repetimos Foucambert: “Se quisermos entender algo sobre a leitura, é preciso mudar as condições nas quais se aprende a ler”.⁶⁵ Com a palavra ainda o autor:

⁶³ Ibid., p. 8-9.

⁶⁴ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 63.

⁶⁵ Ibid., p. 63.

(...) a língua escrita só é descrita e alcançada como codificação da língua oral. Para aprender a ler, é preciso observar como se escreve o que se diz. (...) parte-se de uma situação vivida ou recriada no quadro-negro, constrói-se um diálogo oral e, a seguir, observa-se como se escreve o que acaba de ser dito e cujo sentido já é claramente conhecido. Não há atividade de leitura, mas um trabalho sobre um sistema de codificação do oral. Não se aprende a ler, observa-se como se escreve o oral.⁶⁶

Silva complementa, formulando uma questão reflexiva:

Como pretender um trabalho que estabelece uma interação entre o texto e o leitor plena de *subjetividade* e de memória das experiências já vividas e de projeções de leituras já feitas numa escola onde os alunos são impedidos de ser sujeitos do seu próprio nome, da sua fala, da sua história e da sua vontade, porque reduzidos a números, a uma massa homogênea de tal série, de tal faixa etária, com uma memória que se resume no conhecimento dos pré-requisitos ensinados na série anterior e apenas esses?⁶⁷

Qual é, no entanto, a prática de muitos professores ainda hoje? Ela é apresentada por Kleiman:

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto.
2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas.
3. Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo.
4. Leitura em voz alta pelo professor.
5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como “Onde ocorreu a estória?”, “Quando?”, “A quem?”, e outras perguntas sobre elementos explícitos.
6. Reprodução do texto (ou outra atividade de relação ligada ao tema do texto).⁶⁸

Pelos contatos com muitos professores de diferentes lugares, não temo em afirmar que há variações das estratégias, para pior. Por isso, faço algumas observações em relação às estratégias elencadas por Kleiman:

1) Digo: Quando há!, pois para muitos alunos, a motivação reside na frase repetida vez após vez: “Abram o livro na página tal.”

2) Na maioria das vezes, não é apontada uma tarefa para o aluno, ao ser-lhe orientada a leitura silenciosa. Assim, há os que lêem de início a fim e eles são poucos. Há os que iniciam a leitura e não a concluem, e há os que nem iniciam, pois sabem que o professor depois irá ler para que a classe ouça. Então, para que ler?

⁶⁶ Ibid., p. 45-6.

⁶⁷ SILVA, L. A escolarização do leitor, op. cit., p. 27.

⁶⁸ KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit., p. 24.

3) e 4) Geralmente, o professor lê primeiro para que o aluno tenha noção da entonação adequada e da pronúncia monitorada pelo escrito. É nesse momento que a maioria dos alunos sabe sobre o assunto do texto, logo, mais um motivo para a leitura estar em crise na escola, já que muitos alunos respondem perguntas sobre textos que não lerem, mas que ouviram o professor ou algum “bom aluno” ler.

5) e 6) Volto ao tema da pesquisa de Marcuschi sobre como se dá a compreensão de textos nos livros didáticos. Pela observação das práticas pedagógicas, as perguntas que requerem respostas explícitas, em nome de uma melhora na leitura, estão cedendo terreno para as perguntas do tipo “subjetivas” e “vale-tudo”, identificadas pelo autor citado. E isso, em atividades de avaliação dos alunos no que diz respeito à leitura.

4.6 Quando o texto é pretexto

Início as reflexões com as palavras de Lajolo:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, freqüentemente discutíveis, só às vezes interessantes.⁶⁹

Já Foucambert declara: “Ser leitor é querer confrontar-se não com o que é mostrado, mas , sim, com aquele que mostra. Isso supõe que se aprende a ler com ‘verdadeiros textos’ e não com pretextos”.⁷⁰

Estaria aí o motivo para a razão de não serem poucos os brasileiros que dizem não gostar de ler? Sabemos que muitos não vivenciaram a leitura no lar, aquela leitura-ninho-aconchegante. Para esses brasileiros, quando crianças, não houve audição de histórias; não houve livros infantis para serem folheados e “sonhados”; não houve listas de compras em idas aos supermercados; não houve bilhetinhos ou comunicados presos à geladeira; não houve leitura de jornais, ainda que fosse para consultar o horóscopo ou para saber sobre a programação na TV ou para saber sobre notícias esportivas... Para muitos, o jornal serviu para

⁶⁹ LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola, op. cit., p. 52.

⁷⁰ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 44.

embrulhar sabão em barra, batata, etc. ou para ser vendido como lixo reciclável. Daí não ser impossível, para esses mesmos brasileiros, serem “embrulhados” pelas palavras bem escolhidas, qual canto das sereias do legendário Ulisses, dos que se comprazem em dominar via linguagem ou em sonegar as informações: uma forma de dominação.

Ao chegarem à escola, essas crianças, que já não tiveram uma relação mais próxima com a linguagem escrita no lar (que dirá íntima como nos é relatado em “Felicidade Clandestina” da Clarice Lispector), deparam-se com uma atividade classificada como leitura, mas que na realidade, está muito longe de sê-lo, já que maçante por se fundamentar na tentativa de decifração de palavras, num desafio que supera as habilidades cognitivas do aluno. Somam-se a essas atividades de decifração, outras bem burocráticas e cansativas, como as cópias, o treino ortográfico, a formação de frases cujas palavras foram selecionadas pelo professor, atividades de separação de sílabas sem que o aluno saiba qual o objetivo, varredura do texto para identificar itens gramaticais e ortográficos.

Para Kleiman, “após esse primeiro e desapontador contato com a palavra escrita, a desilusão continua e o fracasso se instala como uma constante na relação com o livro”.⁷¹

Ao reservar práticas tão aviltantes para a leitura, a escola revela que compreensões tem sobre texto, leitura, leitor já descritas no item 4.1. Foucambert diz que “a divisão entre leitores e decifradores coincide com a origem social, com o ambiente familiar e com as práticas culturais. Hoje, comprehende-se que a escola existe para alfabetizar os que não serão leitores; os que serão leitores não deverão esse aprendizado à escola”.⁷² Aqui vale lembrar as palavras de Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.⁷³

Não só a escola revela guiar-se pelas concepções errôneas quanto à leitura. Os pais dos alunos e a sociedade em geral também. Aqueles, por uma razão muito simples: é o parâmetro que têm por terem vivenciado essa experiência, quando alunos. Já, a sociedade, por não se aperceber que leitura é uma prática social muito necessária em uma sociedade letrada. No

⁷¹ KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit., p. 16.

⁷² FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 111.

⁷³ LAJOLO, M. O texto não é pretexto, op. cit., p. 59.

entanto, virando as costas para a realidade, perpetua a prática escolar ao exigir em concursos vários, um conhecimento baseado na gramática normativa.

Mesmo o professor bem motivado, bem intencionado, com a mente povoada das teorias acadêmicas, nem sempre consegue romper as barreiras que encontra na escola, na pessoa do diretor, do coordenador pedagógico e dos colegas docentes, assim como não resiste às barreiras impostas pelas famílias. Exemplo disso (para citar apenas um), ocorreu com uma professora em São Paulo – capital. Desejosa que seus alunos de 2^a série percebessem o sentido conotativo das palavras, trabalhou o assunto em classe e orientou uma tarefa para casa. No dia seguinte, recebeu o comunicado do pai de uma de suas alunas que, em síntese, dizia: “Estou pagando escola para que minha filha aprenda português.” Felizmente, a professora tinha consciência do que estava propondo à classe, e se dispôs a conversar com o pai para melhores esclarecimentos. Proveu-se de um livro para o ensino de literatura no Ensino Médio e de um exemplar dos PCNs. Após a conversa, o pai, que era advogado, convenceu-se da validade da proposta. Felizmente, já podemos contar com professores dispostos a “educar” também os pais. Tenho insistido com a coordenação pedagógica e com os professores para que trabalhem um texto dentro da perspectiva da leitura como prática social, com os pais dos alunos em reuniões de pais e mestres. Como resultado do trabalho de alguns poucos corajosos, os pais foram despertados para a realidade, passaram a apoiar a proposta de trabalho e houve até os que solicitaram aulas para aprender e poder ajudar os filhos. Pequenos passos em uma longa trilha...

A seguir, algumas práticas relacionadas ao trabalho com leitura na sala de aula, quando o texto nada mais é do que pretexto para atividades várias, menos para leitura de fato.⁷⁴

1) Texto como pretexto para garimpagem de itens gramaticais. Nesse enfoque, o texto não é visto como oportunidade para a dialogicidade, para produzir sentidos numa relação autor-texto-leitor. Ele é única e exclusivamente objeto para fins gramaticais. Inocentemente, muitos professores julgam estar trabalhando o texto de maneira mais progressista, quando “retiram” dele os itens gramaticais contemplados no bimestre, já que antes, o faziam sem nenhuma ligação com o texto. Então, dizem que dessa maneira estão trabalhando com a

⁷⁴ O que aqui vamos registrar é fruto de observação em sala de aula, e de interação com professores, assim como de constatação em livros didáticos de português. Os seguintes autores também arrolam essas mesmas práticas: KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit.; ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola, op. cit.; LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993; GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2001.

gramática contextualizada, embora, as atividades nada mais sejam do que a transformação do texto em simples pano de fundo para a gramatiquice aguda, uma verdadeira colcha de retalhos. Em atividades com professores, comento a origem da palavra “texto” (do latim) em sua relação com tessitura e tecido. Então, estando cada professor de posse de um retalho de tecido, realiza-se uma atividade ilustrativa. No caso, o retalho de tecido representa o texto e os professores passam a “trabalhar” nele, bem ao gosto de quem faz do texto um pretexto. Na base do “faz-de-conta”, os professores reproduzem as ordens dadas: sublinhar, retirar, marcar, etc. os elementos do texto. Ao final, o pedaço de tecido, que representa o texto, está desfigurado em relação ao seu estado original. Com isso, busca-se uma profunda reflexão sobre como o texto é tratado na escola, numa prática que o desfigura como tal.

2) Texto como repositório de informações: Requer-se do aluno que vasculhe o texto de modo a encontrar as informações indicadas pelo professor. É comum, em atividades como

textos variados aos quais se considere importante atribuir um significado. Saber decifrar baseia-se essencialmente no domínio de um código de correspondência entre grafemas e fonemas, cuja aquisição requer alguns meses. Isso jamais desembocará, porém, no saber ler.⁷⁶

4) Leitura para fins de avaliação: Aqui, o texto nada mais é do que instrumento de garantia, para o professor, de que o aluno está lendo, ao solicitar que o mesmo faça leitura oral do texto. Não faz muito tempo, havia professores da 1^a série, que usavam uma placa de cartolina, na qual faziam aberturas pequenas, para induzir o aluno a ler palavras de forma salteada, como garantia de que não estavam reproduzindo o texto fruto de “decoreba” (muito comum nos textos de cartilha). Esses professores não se apercebiam que o instrumento de avaliação era muito frágil, pois as crianças identificavam as palavras, mesmo de forma salteada, uma vez que as tinham decorado em sua seqüência, tanto na linearidade da frase, quanto na seqüência das mesmas no texto. Sabemos que esse tipo de avaliação (mensurar se o aluno sabe ler, através da leitura oral), só consegue aferir aspectos como: prolação, fluência, ritmo e expressividade (esta guiada apenas pelos sinais de pontuação, não pela compreensão do texto em si, por isso, melhor que usemos o termo “entonação”), aspectos esses próprios da leitura oral, importantes para uma *performance* individual, quando da necessidade do indivíduo ler em situações coletivas. Esses aspectos merecem a consideração e o ensino por parte da escola, mas não medem se o aluno está crescendo na compreensão de texto. Alunos convidados a contar sobre o que leram, após terem realizado leitura oral, replicavam: “Eu não sabia que devia contar o que li. Então preciso ler novamente.” Há ainda mais um agravante, quando o aluno não detém a variedade lingüística em que o texto foi escrito. Preocupado com a pronúncia correta das palavras, ele não consegue compreender o que está sendo lido. Além disso, ler oralmente, se for para fins de compreensão, traz grandes dificuldades para o aluno, uma vez que os olhos lêem muito mais rapidamente do que a articulação é capaz de acompanhar. Assim se posiciona Foucambert: “Não se apropria uma linguagem para os olhos com técnicas utilizadas até agora para uma linguagem que depende dos ouvidos”.⁷⁷ E continua: “Se a escrita é explorada com os olhos ou com os ouvidos, não se chega aos mesmos resultados. Apenas a estratégia de exploração com os olhos é chamada de leitura”.⁷⁸

5) Leitura-obrigação: Já que o livro é tido como um bem de consumo, o contato com ele precisa ser revestido de comprovações de que de fato foi “consumido”. Assim, inúmeras

⁷⁶ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 109.

⁷⁷ Ibid., p. 136-7.

⁷⁸ Ibid., p. 109.

são as formas de o professor buscar tal comprovação: fichas de leitura, resumos, relatórios, avaliações escritas ou orais, etc., que revestem a leitura com a aura do dever e não do prazer. Um outro artifício escolar é o de determinar quantas páginas devem ser lidas, assim como a impossibilidade de o aluno escolher o que deseja ler. Em suma, tudo desemboca na obrigatoriedade da leitura. Há professores que não abrem mão dos roteiros de trabalho que as editoras fazem acompanhar os livros, sendo esse um motivo para a escolha (diga-se adoção) do livro literário a ser trabalhado, o que também cria um vínculo entre editoras, autores e escolas para a produção de títulos consumíveis pelos alunos nas diferentes séries. Lajolo diz que “a liberação do texto literário da gramatizante aguda” deu lugar a atividades sob a forma de um “modelo simplificado de análise literária” que se constitui de “questionários sobre personagens principais e secundários, identificação do tempo e do espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto” e, mais recentemente, “propostas de leitura que desembocam em desenfreado ativismo”, como transformar o texto em outro gênero, dramatizações, elaboração de cartazes, atividades de arte-educação a partir de sucata, jograis, etc. A autora não condena simplesmente tais atividades, apenas discorda delas, quando estão a serviço da banalização do ato de ler. Ela chama a atenção para o fato de os professores continuarem perpetuando a “velha aliança – sempre recelebrada – entre literatura e escola”. Também denuncia a “perspectiva estatal” por instaurar “uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial”, reforçando “o caráter reproduutor da escola”.⁷⁹

6) Projetos interdisciplinares: Desde que os PCNs sugeriram o trabalho com Temas Transversais em Educação e incentivaram a interdisciplinaridade, as escolas passaram a escolher títulos do mercado livreiro, com a intenção de usá-los na categoria de paradidático, cujo significado, segundo Houaiss, é: “que não sendo exatamente didático, é empregado com esse objetivo (diz-se de livro, material escolar, etc.)”⁸⁰ Algumas editoras fazem distinção entre títulos de Literatura Infantil e títulos para serem usados como paradidáticos. Outras, não. Todos são simplesmente arrolados como paradidáticos. Tais livros têm a desdita de serem usados como pretexto para questões interdisciplinares, muitas vezes forçadas, já que o item pinçado para isso foi uma breve e simples menção do autor dentro da organização do livro. Esses títulos são dissecados na forma de projeto a ser trabalhado em um bimestre ou semestre, dependendo da condição financeira dos alunos e da escola (pois cada aluno compra o seu

⁷⁹ LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo, op. cit., p. 72-3.

⁸⁰ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2.127.

exemplar ou a escola dispõe de alguns na biblioteca). Servem como pretexto para ligações com conteúdos de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes... O inadimissível é ver um título, que não foi criado para tal objetivo, ser alvo de banalização pedagógica, já que o evidenciado são os conteúdos referentes às disciplinas curriculares e a leitura do mesmo “servir” somente como pano de fundo ou “isca” para dar uma roupagem nova ao fazer pedagógico, uma maquiada no mesmo. Normalmente, a apreciação estética da linguagem, os recursos expressivos usados pelo autor para veicular a sua intencionalidade não são apreciados, o que é uma lástima, pois a relação autor-texto-leitor fica mutilada. Não há o diálogo com a palavra-arte, tão necessário, mediado pelo professor, leitor experiente a mediar a interlocução dos alunos com a dimensão estética da linguagem, guiando olhares inexperientes nessa área, auxiliando-os na degustação da leitura-arte-fruição. Para muitos educadores, ainda persiste a idéia de que a escola precisa criar o “hábito” da leitura, sem se darem conta que “hábito” é algo mecânico; um costume; uma regra; uma maneira esperada, regulada de agir; enfim, um comportamento. E esse padrão não é o que se deseja ver a escola impingindo nos estudantes, pois, desse modo, eles serão “os verdadeiros analfabetos, aqueles que sabem ler e não lêem”, aqueles que irão preferir os meios de comunicação de massa como opção de fruição. Leitura fruição é o que se espera ver a escola oferecendo aos alunos. Dizendo de outra forma, leitura-ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente o escrito, seja na forma de livro, seja na forma de outras linguagens. Isso inclui a escolha de rejeitar uma leitura, interrompendo-a ou negando-a criticamente.

4.7 Gramática no ou do texto?

Em contato com professores, costumo propor uma atividade com o objetivo de provocar reflexão sobre as questões que propõem aos alunos, quando da “compreensão de texto”. A intenção é que os professores percebam que há leituras e leituras, e que muito do que se faz, na escola, em nome da leitura, pode ser tudo o mais, mas não leitura no sentido de desafiar as operações mentais para que se produza sentido no que se pede aos alunos para ler/compreender. Pretendo que os professores percebam como a “análise lingüística” é uma atividade importante a ser realizada tanto nas atividades orais como nas atividades escritas, pois é através da mesma que os alunos farão reflexões bem pontuadas, quanto à língua em uso (Trarei desse assunto no capítulo 6). Ao propor a reflexão com os professores, falo de

“gramática **no** texto” e “de gramática **do** texto”. Essa nomenclatura não tem nada de inovadora, apenas tenta despertar o interesse e a atenção dos professores, uma vez que o “nhenhenhém grammatical” é a maior preocupação da maioria. A reflexão tem por objetivo demonstrar que dá para trabalhar a gramática, sim, mas de outra forma, pois não resolve, para esses professores, apenas falar de teoria, há que dar “receitas”, apresentar propostas práticas. Abaixo, uma explicitação que apresento aos professores:

Como “gramática **no** texto”, entendemos as atividades em que o aluno é solicitado a vasculhar o texto, a fim de identificar elementos gramaticais e textuais. Nesse enfoque, o texto é apenas um pretexto para uma atividade de dissecação grammatical (sublinhar, “circular”, copiar, reproduzir, etc.), sem que a atividade concorra para melhor compreendê-lo, sem que haja reflexão e análise lingüística. “Gramática **no** texto”: a preposição “*em*” dá a idéia de lugar, estar inserido em, a respeito de, um trabalho voltado para os elementos da gramática da língua que, no ensino tradicional, acaba privilegiando as classes gramaticais. Considera-se um enfoque postiço, divorciado da língua em situação de uso, apenas para constar como conteúdo dado, para que o aluno receba uma nota que o avalia, quanto ao conhecimento sobre a língua, armazenado durante o bimestre. Como “gramática **do** texto”, compreendemos atividades em que o aluno tem possibilidade de fazer análise e reflexão sobre a língua em situação de uso. São criadas oportunidades para que ele perceba como os elementos gramaticais foram empregados para produzir o sentido desejado pelo autor (falante ou escritor) do texto, tendo em vista determinado interlocutor (ouvinte ou leitor) em um contexto lingüístico específico. “Gramática **do** texto”: a preposição “*de*” dá a idéia de posse, origem, aquilo que faz parte de um todo, ou seja, a gramática que teceu a mensagem/texto: a gramática de que se serviu o autor do texto para organizar suas idéias produzindo o sentido pretendido.⁸¹

Expectativa

Em janeiro, Lucas foi ao Rio de Janeiro pela primeira vez. Em sua mente infantil, mil idéias fervilhavam. Por ter ouvido que o Rio de Janeiro é a “Cidade Maravilhosa”, ele ficou imaginando que maravilhas encontraria ali. Ao sobrevoar a cidade, antes da aterrissagem, ele arregalou bem os olhos à procura do rio. Mas por mais que o procurasse, não o encontrou. Só via mar, montanhas (lindas por sinal), morros superpovoados, prédios e mais prédios... Por que o Rio de Janeiro teria esse nome? Para ele deveria ser “Mar de Janeiro” ou “Montanhas de Janeiro”. E por que janeiro? Enquanto seus olhares se esticavam para abraçar tudo o que sua vista alcançava, ele tomou uma decisão: sua primeira pergunta, em terra, seria: “Por que a cidade se chama Rio de Janeiro?”. “Nossa Terra é mesmo uma maravilha! Precisamos cuidar bem dela.”, pensou ele ao contemplar as belezas naturais da cidade. O título “Cidade Maravilhosa” parecia caber muito bem para uma cidade tão privilegiada.

Atividades baseadas em “gramática **no** texto”:
1) Qual é o título do texto?

⁸¹ SOUZA, Hulda Cyrelli de. Língua Portuguesa: 4º ano. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006, p. IV e V.

- 2) Em que mês do ano Lucas viajou?
- 3) Que cidade do Brasil ele visitou?
- 4) Que numerais encontramos no texto?
- 5) Esses numerais são cardinais, ordinais, fracionários ou multiplicativos?
- 6) Que substantivos próprios aparecem no texto? Copie-os.
- 7) Marque a que eles se referem: () pessoas () lugares () datas especiais () títulos () outros.
- 8) Marque os sinais de pontuação encontrados no texto.
- 9) Copie palavras de uma mesma família (primitivas e derivadas).
- 10) Copie um substantivo para cada indicação:
masculino plural; feminino plural; masculino singular; feminino singular.
- 11) Sublinhe um exemplo para cada indicação:
pronome possessivo; pronome pessoal do caso reto; adjetivo; advérbio de lugar.

Atividades baseadas em “gramática do texto”:

- 1) Qual a relação entre o título do texto e o texto? Consulte o dicionário.
- 2) Por que as palavras “janeiro” e “terra” foram grafadas de modos diferentes?
- 3) Quem é o personagem do texto? Ele é criança ou adulto? Comprove com um adjetivo (característica) encontrado no texto.
- 4) A presença do numeral ordinal, no 1º §, é importante? Por quê?
- 5) Qual a importância da presença do “numeral cardinal” no 2º § do texto? (*Na realidade, não se trata de um numeral cardinal*).
- 6) Qual foi o meio de transporte usado pelo personagem? Comprove com três palavras ou expressões do texto.
- 7) Qual a função, no texto, dos seguintes sinais de pontuação?
“ ” no 2º, 4º e 5º § : no 5º § () no 3º §; ... no 3º e 5º §
- 8) De que outra(s) forma(s) a autora poderia ter grafado “(lindas por sinal)”, no 3º §, sem usar os ()?
- 9) “Enquanto seus olhares...”: o pronome possessivo “seus” está se referindo a quem, no texto?
- 10) O que você entendeu por “Enquanto seus olhares se esticavam para abraçar tudo o que sua vista alcançava, (...)”? Olhares podem abraçar?
- 11) Que preocupação ecológica aparece no texto? Em que parágrafo se encontra?
- 12) Por que o verbo “precisar”, no último §, está na 1ª pessoa do plural (nós)? Não seria a 1ª pessoa do singular (eu)?⁸²

4.8 Da leitura para a compreensão sem a passarela da leitura oral⁸³

As coisas. Que tristes são as coisas consideradas sem ênfase.

Carlos Drummond de Andrade.

Professores se preocupam por seus alunos não gostarem de ler, mas não sabem o que fazer para ajudá-los. Para muitos professores, as “dicas” de que dispõem são alternativas angariadas junto a outros professores, pois não é incomum a presença dessa questão nos

⁸² Id. Língua Portuguesa: 1ª série. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005, p. XXVI e XXVII.

⁸³ A idéia que compõe o título, que identifica essa parte do presente trabalho, foi tomada emprestada de FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 23.

cursos de capacitação, quando a troca de receitas é notável. No entanto, muitas dessas dicas vão passando de professor para professor, apenas porque “deram certo”, para quem as aplicou, não necessariamente, porque tenham sido fruto de uma reflexão mais acurada sobre a razão por terem dado certo. E as que não deram certo? Com certeza foram propostas com denodo, com objetivos muito conscientes.

Infelizmente, poucos são os professores pesquisadores, isto é, aqueles que param para repensar suas práticas, tanto quando as mesmas dão certo, como quando não dão. Podemos certamente afirmar que os bons professores são também pesquisadores, ou seja, estão sempre atentos ao processo educativo e não somente ao produto. Geralmente, os que se focam no produto, pedem “receitas milagrosas”, querem dicas, não gostam de “perder tempo” com teoria, querem atividades práticas. Para eles, o ativismo é o que conta e, normalmente, não conseguem perceber o que está por trás desse ativismo. Exemplo disso, foi o contato com uma professora de 1^a série, muito entusiasmada com um curso do qual participara. Nele, aprendera como é produzido o desenho animado, através de desenho em uma tira de cartolina, a qual era inserida num recorte que simulava uma TV. Mostrou orgulhosa o resultado que obtivera com a reprodução da atividade pelos alunos, mas quando inquirida sobre o objetivo por trás da atividade, não soube enunciar. Com esses comentários, não queremos denegrir a imagem dos professores, muito menos culpá-los pelo que a escola brasileira tem realizado. Eles são frutos de uma educação não voltada para a reflexão que antecede a ação. Mesmo os cursos que os preparam não conseguem, via de regra, fazer a ponte entre a teoria e a prática escolar. Muitos deles, diante de reflexões nos momentos de capacitação, exclamam: “Como seríamos diferentes se tivéssemos sido colocados diante de oportunidades distintas das que tivemos contato!”

Uma vez que os alunos não têm uma boa relação com a leitura, nas séries iniciais, o insucesso os acompanha nas séries subsequentes, não só nas aulas de Português, mas também nas demais áreas do currículo escolar. Apesar de a escrita fazer parte do patrimônio das culturas letradas, para muitos alunos ela é apenas uma atividade escolar e, diga-se de passagem, uma atividade enfadonha e sem objetivos atraentes e dignos de serem perseguidos. Quanto mais incipiente for a trajetória da criança na leitura, tanto mais necessitará de apoio, na forma de auxílio da parte do professor ou de outros leitores mais proficientes, até que possa trilhar a senda da leitura a partir de estratégias seguras e próprias, que farão dela um leitor. Poderíamos comparar com o processo que a criança percorre ao aprender a andar.

Vem de Vygotsky a orientação para que se dê atenção à aprendizagem do aluno tendo em vista o “nível de desenvolvimento real” – a solução independente de problemas; o “nível de desenvolvimento potencial” – solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (Foucambert fala em grupos heterogêneos⁸⁴), e a “zona de desenvolvimento proximal”. Para o autor, as mediações do professor deverão recair na “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, um estado intermediário entre o “nível de desenvolvimento real” (o conhecimento que a criança já domina) e o “nível de desenvolvimento potencial” (o conhecimento que a criança poderá dominar, alcançar). Logo, a “zona de desenvolvimento proximal” caracteriza o desenvolvimento mental possível, esperado, aquele que está adiante, em direção ao “nível de desenvolvimento potencial” que, ao ser atingido, torna-se um desenvolvimento retrospectivo (alcançado, sedimentado, não mais potencial, mas real).⁸⁵ Para o autor, “o que a criança é capaz de fazer hoje, em cooperação, será capaz de fazer sozinha, amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha frente ao desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.”⁸⁶

Aprender sobre texto e leitura só é possível num processo em que o texto é a matéria-prima desse aprendizado. No dizer de Cagliari,

Quando entram na escola, as crianças lidam com a linguagem como qualquer falante nativo. Para elas, a linguagem é um texto que se diz ou que se ouve, um texto dito por uma pessoa ou elaborado com a participação de várias pessoas. Pensar a linguagem como sendo composta de unidades bem-delimitadas e com valores bem-definidos é algo que se consegue somente depois de muitos anos de estudo. Isso tudo mostra que, para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto.⁸⁷

Por isso, não se concebe a leitura em texto previamente organizado para ensinar a ler, como os textos de cartilha nem em atividades encabeçadas por palavras geradoras, famílias silábicas, aprendizado do alfabeto desvinculado da consequente relação fonema/grafema de

⁸⁴ Ibid., p. 69.

⁸⁵ VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 94-103.

⁸⁶ Id. Pensamento e linguagem. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 89.

⁸⁷ CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú, op. cit., p. 200.

forma contextualizada, isto é, como essa relação se dá em palavras-texto. No entanto, o texto não pode ser guindado à posição de decifração/decodificação, como já foi dito. Para Cagliari⁸⁸, há uma leitura decifração, quando a criança começa a fazer a relação fonema/grafema, mas essa leitura decifração já deve ir abrindo espaço para a construção de sentidos. A leitura decifração só soa possível ao aluno, quando acompanhada da produção de sentidos, quando o aluno constata que o que leu faz sentido, isto é, encontra guarida em algo que lhe é familiar no social. Alunos, em processo de alfabetização que também abrange o letramento, ficam entusiasmados, quando percebem que a decifração faz sentido. Brilho nos olhos e sorriso nos lábios são consequências de experiências positivas com a leitura desde o seu início. Logo, para fazer-se leitor, o indivíduo precisa de desafios cognitivos entretecedos pelo contexto social, daí a importância das interações verbais desencadeadas pela leitura do escrito, contextualizadas na leitura do real, incidindo na “zona de desenvolvimento proximal”.

Convém lembrar, aqui, os dizeres de Foucambert, quando compara o saber ler e o saber decifrar (que para alguns são a mesma coisa) com o pedestre e o ciclista. Ambos, apesar da mesma disposição e do mesmo esforço, não percorreriam a mesma distância, se quisessem passear juntos.⁸⁹

Não seria demais ressaltar que a leitura fica muito longe da decodificação tão presente, ainda, na escola. A postura do professor como mediador entre o texto, seu autor e o aluno, é de fundamental importância para que ocorra a leitura com compreensão. Kleiman lembra Vygotsky, ao dizer

que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que *ler* não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isso implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seu pares, que é criado o contexto para aquela criança que não entendeu o texto, entenda.⁹⁰

Tendo por base o contexto das interações sociais, mais especificamente, via interações verbais capazes de apresentar desafios cognitivos aos alunos, ativando operações mentais, é que proponho um processo em leitura, privilegiando em situações distintas, a leitura

⁸⁸ Ibid., p. 120-130. A decifração defendida pelo autor, não vai de encontro às idéias de Foucambert, quando critica a leitura que passa pela oralização.

⁸⁹ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 4.

⁹⁰ KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit., p. 10.

silenciosa e a leitura oral, cada uma dentro da perspectiva de importância que lhe é devida, dada a necessidade humana como ser social.

Ao fazê-lo, apresento fundamentações teóricas que sustentam o processo delineado, assim como comentários oriundos da prática observada na escola ainda hoje.

Em primeiro lugar, reflitamos sobre a importância de cada uma das modalidades de leitura, lembrando que, como seres sociais que somos, fazemos mais uso da leitura silenciosa em nosso dia-a-dia, pois seja no ônibus, na sala de espera de um consultório, no aconchego do lar, aqueles que têm uma relação salutar com a leitura, fazem-no na modalidade silenciosa. No entanto, a escola pouco tem feito para que as crianças, nas séries iniciais, sejam apresentadas de maneira favorável a essa modalidade (como já foi dito neste capítulo), de modo que sejam desenvolvidas estratégias que as acompanhem nas séries subsequentes e na vida particular. Quanto à leitura oral, ela também é passível de atenção por parte da escola já que, por vivermos em sociedade, há momentos em que poderemos dela fazer uso, no entanto, em uma escala muito menos freqüente, como por exemplo, em atividades religiosas, na leitura de discursos em situações diferentes, na leitura de um comunicado na empresa, quando precisamos ser olhos e voz para alguém que já não enxerga ou não sabe ler, dentre outros. Nos anexos, sugiro competências e habilidades que julgo necessárias para as séries iniciais, para que os alunos se constituam como leitores de fato, de maneira a alcançar sucesso, em todas as áreas do conhecimento, nas séries subsequentes (Seria oportuno que os professores utilizassem esse processo também na leitura de textos das outras áreas do currículo e não somente nos textos eleitos para as aulas de Língua Portuguesa.).

4.9 Projeto para formar o leitor competente

Iniciemos as considerações, com a reflexão de uma citação dos PCNs: “Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.⁹¹ Logo, o processo delineado a seguir, é apenas um roteiro sugestivo que dependerá grandemente, para o seu sucesso, do interesse do professor, de sua persistência para quebrar hábitos arraigados, do engajamento consciente de seu papel social capaz de contribuir para a transformação de seu aluno de “ledor” em leitor. Sugiro essa prática, sistematicamente, uma vez por semana em se tratando das aulas de Português. Nos demais momentos de leitura, o

⁹¹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, op. cit., p. 43.

professor poderá optar por outras formas de procedimento, se for o caso, como leitura pelo professor e audição pelos alunos, leitura em grupos, leitura por um aluno e audição pela classe, etc.

1) Seleção de textos adequados à faixa etária, objetivos tidos em vista, variedade dentre os que circulam socialmente, não privilegiando apenas a narrativa, como normalmente faz a escola. Sobre isso, Foucambert diz: “A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limita-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais!⁹² Nos PCNs, lemos:

Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.⁹³

2) Despertamento do interesse do aluno para o texto a ser lido. Numa sociedade consumista como a nossa, em que as crianças têm ou sabem da existência de tantos brinquedos que povoam sua imaginação, o apelo das mídias, os joguinhos eletrônicos, etc., é frustrante ouvir: “Abram o livro na página tal e façam leitura silenciosa do texto”. Sugiro um primeiro contato com o texto como forma de ativar conhecimentos prévios. Braga e Silvestre assim se declaram:

O professor, no momento em que propõe uma atividade de leitura, deve levar em conta, inicialmente, a condição prévia do aluno. Essa condição prévia é construída com o próprio indivíduo, quando criança. (...) O leitor realiza a atividade de leitura com as estruturas cognitivas (conhecimento sobre a língua e conhecimento sobre o mundo) que lhe são próprias.⁹⁴

Dito de outra maneira, a nova leitura deve ativar informações já armazenadas no cérebro, pois, para que haja compreensão, o leitor precisa estabelecer pontes entre o lido atual e os lidos anteriores. Seria uma forma de fazer com que o texto a ser lido dialogue com outros com os quais o leitor já entrou em contato, e esses outros textos, não necessariamente, seriam textos verbais. Em outras palavras, temos, no princípio de “ativar conhecimentos prévios”, o dito consagrado de Paulo Freire: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura

⁹² FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 10.

⁹³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, op. cit., p. 42.

⁹⁴ BRAGA, R; SILVESTRE, M. Op. cit., p. 21.

crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. E ele desfia suas reminiscências, ressaltando como a leitura de mundo estava nele entranhada “desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo”.⁹⁵

Para a ativação desses conhecimentos prévios, o professor pode lançar mão de estratégias várias, como: pesquisa prévia, uma adivinhação, uma surpresa, uma discussão, uma notícia, um ditado popular, uma canção, uma ilustração, uma tela, uma fotografia, uma parlenda, um trava-língua, enfim, recursos que o bom professor poderá lançar mão para que os alunos tenham vontade ler o texto e, de antemão, antecipem o assunto do texto. Os PCNs sugerem: “Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade”.⁹⁶

3) Leitura silenciosa para constatação do vocabulário. Essa parte do projeto tem por objetivo fundamental a leitura decodificação. Nessa etapa, o aluno lerá o texto e marcará as palavras que não são de seu vocabulário ativo. Sabemos que quando o texto tem uma boa quantidade de palavras desconhecidas, a compreensão do mesmo pode não ser alcançada. É como o leitor que tem algum conhecimento de uma língua estrangeira, mas que ao se deparar com um texto, percebe que muitas palavras não são de seu conhecimento, acarretando a não produção de sentido como um todo. Compreendo que, se o aluno não desenvolver essa

a grafia de uma palavra e sua pronúncia. A escola supõe que, ao inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor”.⁹⁷ Para os PCNs,

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”.⁹⁸

4) Identificando o vocabulário desconhecido. Após a leitura silenciosa para constatação do vocabulário desconhecido, o professor estabelecerá um esquema para que esta nova etapa do processo se realize. As estratégias devem ser dinâmicas e diversas, pois, rotina tem a tendência de anular o espírito criador. Assim, em primeiro lugar, ele deverá estabelecer que, uma palavra citada por qualquer aluno, não deverá ser repetida por outro que também a tenha assinalado. Isso o auxiliará a aproveitar bem o tempo, manterá os alunos atentos e os ajudará no desenvolvimento das competências e habilidades em LO (ver anexos). Na seqüência, indicará um aluno de cada vez para ler uma palavra que lhe é desconhecida ou que a escreva na lousa. No primeiro caso, o professor registrará, na lousa, as palavras desconhecidas para a classe. Concluída essa etapa, passará a discutir sobre o significado das palavras com a classe, pois uma palavra desconhecida para alguém pode não ser para outro(s). Há também a possibilidade de identificar o significado pelo contexto, o que é um excelente trabalho de inferência. Finalmente, as palavras que sobrarem serão procuradas no dicionário, tendo o professor o cuidado de distribuí-las entre os alunos (individualmente, em duplas, em pequenos grupos). Essa será uma rica oportunidade para que os alunos analisem, com a mediação do professor, qual o sentido que se aplica ao texto em particular. Os alunos poderão fazer anotações ao lado da palavra, no próprio texto, no caderno, ou em material especial, confeccionando um vocabulário referente aos textos lidos.

Kleiman tem uma referência muito oportuna para essa etapa do processo. Ela diz:

Quando solicitamos o sinônimo ou o antônimo de uma palavra sem fazer referência ao contexto, estamos comunicando, sem necessidade de dizê-lo, que a força das palavras reside no seu significado do dicionário, e não na sua função no texto para o processo de resignificação do mesmo. Estamos efetivamente relegando a um plano inferior a

⁹⁷ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 8-9.

⁹⁸ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, op. cit., p. 42.

função poética da linguagem, isto é, a função que tem a ver como o modo que escolhemos para a expressão. (...) Parte constitutiva do ensino da leitura consiste em conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras. Substituir aquela palavra escolhida pelo autor por um sinônimo que mais ou menos mantém o sentido original tencionado, vai contra essa conscientização.⁹⁹

Tem sido prazeroso observar alunos de 2^a série envolvidos nessa etapa do processo, participando com a autonomia e a desenvoltura compatíveis para sua série, consultando o dicionário nesses momentos e em outros, como na compreensão de enunciados.

5) Leitura silenciosa para compreensão. Nessa etapa do processo, os alunos serão orientados a fazer nova leitura silenciosa, pois agora, livres das amarras das palavras cujo significado comprometia a produção de sentido para o texto, poderão comprehendê-lo melhor. Não se trata de compreensão cabal, uma vez que as crianças estão se constituindo como leitoras. Antes, porém, da realização dessa nova leitura silenciosa, o professor indicará, aos alunos, o que espera deles ao final da leitura. Esse esclarecimento é importantíssimo, pois auxiliará os alunos a se organizarem mentalmente, tendo em vista a tarefa a seguir. Essa etapa tem por objetivo possibilitar a avaliação dos alunos em relação à compreensão do texto em questão, para poder ajudá-los em seu crescimento como leitores. Sem parâmetros, não é possível estabelecer um trabalho consciente com vistas a auxiliar os alunos rumo à *performance* de leitores competentes. Assim, o professor poderá sugerir que, ao final da leitura silenciosa, os alunos deverão: esboçar uma história em quadrinhos; participar de uma discussão; contar o que entenderam do texto, desenhar para representar o texto; identificar a idéia principal; encontrar as palavras que completam o texto, quando se tratar de texto lacunado ou em closet; identificar partes que não pertencem ao texto, quando elas existirem (textos previamente organizados dessa forma); organizar argumentos para justificar a escolha do título em relação ao texto; dar um novo título para o texto e justificar a escolha, etc. As palavras de Kleiman sustentam essa proposta:

Uma vez que não encontraremos homogeneidade nessa interação devido aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos na sala de aula, interessa primordialmente ao professor determinar qual é o potencial de aprendizagem de uma criança, dado o desenvolvimento que ela já tem. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir as tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo os objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um

⁹⁹ KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit., p. 19-20.

contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância.¹⁰⁰

David R. Olson concorre para mais embasamento:

Podemos concluir que a leitura consiste em recuperar ou inferir as intenções do autor do texto, mediante o reconhecimento de símbolos gráficos. O reconhecimento só das palavras ou só das intenções não seria uma leitura; e as intenções ou os significados reconhecidos precisam ser aqueles compatíveis com a evidência gráfica.¹⁰¹

Concluída essa etapa do processo, professor e alunos estarão livres para outras atividades que concorram para uma melhor compreensão do texto, especialmente se, durante a avaliação da tarefa, o professor observar que a compreensão não aconteceu da maneira desejada. Essas outras atividades poderão acontecer após a leitura oral, caso o professor perceba ser essa a possibilidade para melhorar a compreensão do texto. No entanto, chamamos a atenção para o fato de ser imprescindível que o aluno se torne leitor pela via da leitura silenciosa.

6) Atividade de leitura oral. Note-se que, somente agora, se está falando em leitura oral. Essa proposta é para evitar o que, infelizmente, ainda acontece em muitas salas de aula: a leitura oral pelo professor ou por um aluno que leia bem. Ocorre, como já mencionado, que muitos professores fazem essa modalidade de leitura, logo após terem sugerido aos alunos que fizessem a leitura silenciosa, tendo lhes dado um tempo para tal. No entanto, poucos são os alunos que concluem a leitura silenciosa por saberem que, em seguida, ouvirão a leitura do texto, o que lhes dará condições de participarem das atividades, especialmente porque elas, geralmente, se restringem àquelas tipologias de perguntas apontadas por Marcuschi. Por isso, somente nessa etapa do processo é que acontecerá a leitura oral. Reflitamos sobre o que diz Foucault a respeito de se tomar a leitura oral como forma de tornar o aluno um leitor, isto é, como ele declara não ser próprio, para que o aluno se constitua um leitor, a prática da leitura oral como a escola tem feito até então:

A leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, e defasado em alguns segundos: é a opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura. (...) A mensagem oralizada pode estar muito próxima à mensagem escrita; mas, na maioria das vezes, é diferente, seja pela introdução de uma prosódia, de uma respiração não

¹⁰⁰ Ibid., p. 10.

¹⁰¹ OLSON, David R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997, p. 288.

assinalada no texto, seja pela mudança de certas palavras, pelo salto de passagens, pela busca de informação no início do texto, pelo resumo de certas frases etc. Essa leitura em voz alta não é muito diferente de uma tradução. Em todo caso, é uma interpretação; o leitor faz mais ou menos o mesmo que uma pessoa bilíngüe: ela diz em francês o que comprehende do que *lê* em inglês. Entre os olhos e a boca está o significado. A leitura em voz alta é muito mais complexa do que a leitura e é difícil imaginarmos como ela poderia propiciar que alguém aprendesse a ler...¹⁰²

Ainda, como embasamento, reflitamos sobre o dizer de Olson:

Mas a recitação oral de um texto escrito é só uma parte da leitura: ela recupera o que foi dito, mas não sua interpretação, ou seja, o que se quis dizer.¹⁰³

Sugiro que a leitura oral seja realizada pelo professor de maneira a emprestar ao texto toda a expressividade a que ele faz jus, em cada porção do mesmo. Feito isso, os alunos deverão treinar sua leitura oral em casa, devendo os pais e/ou responsáveis serem conquistados para ouvir a leitura das crianças, auxiliando-as, quando possível ou necessário. Essa leitura deve acontecer diante de um espelho para que os alunos possam ter um interlocutor na pessoa deles mesmos. Com isso, poderão acompanhar a leitura da expressão facial própria, bem como se habituar a ler pequenas porções com os olhos e olhar para o interlocutor no espelho. Com isso, irão adquirindo autonomia para, em público, ler e olhar para os interlocutores. A cada bimestre, os professores podem dispor de alguns elementos para despertar o interesse dos alunos para a leitura oral em classe no dia seguinte ao treino em domicílio. São eles: um pequeno tablado ou caixote para que o aluno que for ler, possa falar como de uma tribuna; uma cadeira especial (alguns professores a tem preparado como um “trono”) em que o aluno convidado a ler sentará; um microfone verdadeiro ou de faz de conta a ser usado pelo aluno que for indicado para ler; uma caixa grande de papelão simulando uma TV, para que o aluno convidado a ler, se posicione atrás dela e fale como se fosse um repórter.

Faz parte do projeto que, no início do ano, o professor grave a leitura oral de cada aluno (o mesmo texto ou porção de texto para todos). Após a gravação, todos os alunos deverão ouvir a leitura de todos. Isso os ajudará a tomarem consciência de como está o desempenho individual em leitura oral e da classe como um todo. A partir daí, poderão traçar os objetivos de crescimento para o ano letivo. Ao final de cada semestre ou ao final do ano,

¹⁰² FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 8.

¹⁰³ OLSON, D. R. O mundo no papel, op. cit., p. 288.

nova gravação deverá ser realizada para comparação e avaliação. Muitos professores já aderiram a esse plano para benefício de seus alunos.

7) Leitura de enunciados. Ainda dentro do projeto para formar leitores competentes, mas independente da leitura de textos, sugiro que, a partir da 2^a série e ao final da 1^a (dependendo do nível da classe), os alunos se tornem autônomos na leitura comprehensiva de enunciados vários. É ainda comum ver professores lendo ou explicando os enunciados para os alunos, mesmo em momentos de avaliação. Infelizmente, para alguns professores, essa é uma prática até no Ensino Médio. Lamentavelmente, esses professores não se dão conta que, seja por ocasião do vestibular, concurso público ou na vida prática, esses alunos terão que dar conta, sozinhos da leitura comprehensiva dos enunciados. É sabido, também, que muitos vestibulandos se saem mal nas respostas das questões, por não terem compreendido, satisfatoriamente, os enunciados que as encabeçavam. Nos idos de 1970, como foi relatado no capítulo 1, quando lecionava em uma Escola de Aplicação, por exigência da Secretaria de Educação do Estado, os alunos, ao final da 1^a série, deveriam ler e compreender os enunciados das avaliações finais. Isso é possível, quando os alunos são contemplados com atividades diárias que concorram para que sejam leitores competentes. Sugestões para que os alunos alcancem a autonomia na leitura de enunciados (Essas sugestões devem ser trabalhadas em todas as áreas do conhecimento):

- a) Leitura silenciosa de um enunciado por vez.
- b) Indicação, por parte do professor, de dois ou três alunos para que expliquem o que entenderam do enunciado (O professor terá o cuidado de não aprovar ou desaprovar o que os alunos disserem.).
- c) Discussão com a classe para chegar a um consenso, quanto à compreensão do enunciado em questão.
- d) Uso do dicionário, quando necessário, para a compreensão de determinadas palavras de forma contextualizada.

Minha singela contribuição para a organização sistemática das atividades de leitura encontra-se no anexo 3, na forma de competências e habilidades.

5. PRODUÇÃO TEXTUAL: AÇÃO SOLITÁRIA OU SOLIDÁRIA?

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

Karl Marx – *O Capital*

Segundo Geraldi, o texto deve ser presença obrigatória para o estudo da língua na escola:

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.¹

Em *O grande ditador* (Chaplin), o protagonista faz um discurso eloquente, com argumentação coerente, correto do ponto de vista das normas lingüísticas, mas vazio de sentido, não passando de verborragia. É comum os brasileiros valorizarem quem fala bonito, mesmo que não lhes produza sentido. Dizem: “Se fala tão bem, é inteligente e competente”. Por isso, continuamos vítimas de verbos inflamados em tribunas várias, mesmo sem interlocutores de fato, apenas por soarem de forma agradável aos ouvidos. Bakhtin assim se declara: “A palavra ou é elevada a um nível superior, ou abaixada a um inferior. Isolar a significação da apreciação inevitavelmente destitui a primeira de seu lugar na evolução social viva (onde ela está sempre entrelaçada com a apreciação) e torna-a um objeto ontológico, transforma-a num ser ideal, divorciado da evolução histórica”.²

Gnerre aprofunda essa idéia, quando diz:

¹ GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 135.

² BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8^a ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 135.

Nas democracias, as pessoas que têm que tomar decisões para a coletividade têm o poder de tomar tais decisões legitimado de alguma forma com base no saber de que elas dispõem: o princípio seria de que o saber necessário para tomar decisões coletivas é diferente em qualidade e em quantidade do saber necessário para tomar tais decisões de valor ou alcance individual ou familiar. Para tomar tais decisões é necessário conhecer noções úteis para a subsistência diária. Ao contrário, no saber considerado relevante para legitimar decisões de caráter público, é importante uma componente de saber que não tem aplicações práticas, tal como filosofia, história, línguas clássicas e literatura. Estas áreas de saber e de atividade intelectual estão em relação estrita com a verbalização e a expressão lingüística em geral, e a retórica em particular.³

A forma como a escola trata a produção de texto faz com que os alunos com mais desenvoltura (por inteligência lingüística própria, por serem oriundos de um lar em que o letramento foi vivenciado, por terem sido despertados para as reflexões lingüísticas via leitura ou outras interações sociais) acabem sendo vistos como tendo “dons especiais”. Já, os demais serão os que sempre terão “dificuldades” na atividade em questão. Adultos há que, ao se depararem com alguém que tem competência lingüística para produzir conhecimentos, via linguagem escrita, julgam que, sobre esse “iluminado”, baixam as “musas” que o capacitam para tal. Desenvolve-se, então, uma admiração da parte de quem não se dá bem com a palavra escrita, para com os que sabem compô-la habilmente, e essa admiração se estende não só para com quem escreve, mas também para com quem fala bem. Ainda mais que para se sair bem na produção textual, há que ter um bom trâmite com a língua da classe dominante. Por isso, recorro a Kleiman, quando diz:

No campo da educação, questões relativas à identidade têm sido tratadas sob a perspectiva de intervenção para a resolução de problemas estruturais da sociedade cuja dinâmica de relações sociais coloca em risco a preservação da identidade de minorias, sejam elas étnicas ou de grupos de baixa renda – aspectos que, de fato, muitas vezes coincidem. A perda da identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) na direção da língua dominante.⁴

O texto a seguir tem por título *Guia de discurso para tecnocratas principiantes*. Foi criado para apontar a prolixidade e a ausência de conteúdo nas falas oficiais. Ele confirma as palavras de Guedes para quem há os que pensam que escrever é “juntar conceitos, imagens,

³ GNERRE, Maurizio. Línguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 19.

⁴ KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 1998, p. 268.

figuras, num texto, cuja única originalidade pode ser a peculiar maneira de arranjar esse material que a tradição deixou disponível”⁵, daí o uso de “esqueletos” de textos nas práticas escolares. No texto, organizado na forma de um jogo, basta iniciar a leitura pela primeira linha da coluna 1. Na seqüência, escolher qualquer linha da coluna 2 e, assim, sucessivamente, mantendo a ordem das colunas. A escolha das linhas é aleatória. Segundo a autora, são possíveis dez mil combinações para um discurso pomposo para um período de até 40 horas.⁶

1	2	3	4
Caros colegas	a execução dos pontos do programa	nos obriga à análise	das condições financeiras e administrativas exigidas.
Por outro lado,	a complexidade dos estudos efetuados	cumpre um papel essencial na formulação	das diretrizes de desenvolvimento para o futuro.
Assim mesmo,	a constante expansão da nossa atividade	exige a precisão e a definição	do sistema de

pensar na língua como construto social, é evidente pensar em alunos ativos, atores, produtores, ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos situados e datados historicamente, logo, com identidade própria. Toda pessoa que se vê impedida de participar do universo letrado, tendo por barreira a língua dominante, vê-se também, impedida de se constituir como sujeito, uma vez que sua identidade não pode se desenvolver plenamente. Esse é o olhar de Alcir Pécora, quando diz:

(...) não há professor que possa dar o seu bom curso e proceder honestamente ao seu programa sem que, em algum momento fatídico, olhe para as letras apresentadas por seus alunos, por mais redonda que seja a caligrafia, e finja que ali está escrito o que eles juram que escreveram, ou que escreveram ali o que pretendiam, e, principalmente, que aquele é o testemunho último e acabado do que pessoas jovens e saudáveis podem conhecer e experimentar em linguagem escrita. Pois ainda que tais letras tenham sido gratas ao professor, não dá mesmo para acreditar que elas tenham que ser as mesmas para todos e escritas por nenhum deles.⁷

5.1 Produção textual na escola: o que é e como se faz

Reflitamos, pois, sobre a produção textual presente na prática escolar: como ocorre, geralmente, e por que razão, e como deveria acontecer e o porquê, de modo a contribuir para a formação de autores conscientes e competentes em sua função social fora da vida escolar. Para tanto, não se pode deixar de refletir sobre os objetivos apresentados por Geraldi, quanto à produção de textos: ter o que dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer; constituir-se como locutor que se compromete com o que diz; escolha das estratégias.⁸

Em função dos resultados da prática da produção textual, há professores que, a despeito dos resultados, continuam a investir na mesma, buscando um trilhar cada vez mais seguro na caminhada: heróis, mártires?! Outros há que, raramente, fazem da produção textual um processo de aprendizagem para seus alunos, pois ao realizarem-na têm como estratégias técnicas pedagógicas que, em seu ponto de vista, são por si só capazes de atuar positivamente na vida dos aprendizes. Por outro lado, há outros que, também se servindo de técnicas, fazem uso das mesmas com mais freqüência. Seu objetivo, no entanto, é o de dar oportunidades para que os alunos se “exercitem” na linguagem escrita, porém, não realizam atividades de

⁷ PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 1-2.

⁸ GERALDI, J. W. Portos de passagem, op. cit., p. 141 e 143-4.

reescrita nem proporcionam reflexões sobre tais práticas, pois entendem que as oportunidades criadas, por si só, farão dos alunos autores competentes.

Apenas boas intenções não bastam para transformar os alunos em autores, do mesmo modo que as técnicas, por si só, não são suficientes, pois não bastam os estímulos, apesar de ricos nem as oportunidades, por mais freqüentes que possam ser. Segundo Marleti Carboni Tardelli, no enfoque tradicional “a redação se institui como mais uma tarefa escolar, em que sujeito e linguagem ficam dissociados, estabelecendo-se entre ambos uma relação de exterioridade”.⁹ As atividades de produção textual devem provocar reflexões que auxiliem os alunos na percepção de seus erros e na obtenção de ajuda para melhorar. Somente com tal enfoque, essas atividades desencadearão resultados na forma de competências para a vida prática.

Infelizmente, a escola não tem se preocupado em relacionar o aprendizado da escrita, via produção textual, ao aprendizado da língua em sua variante culta. O que continuamos a observar é a dicotomia entre produção textual e gramática, uma vez que aquela continua com características de “redação escolar” – tarefa para o exercício da escrita, enquanto o aprendizado da língua tem como parâmetro a gramática normativa. Essa dicotomia se perpetua no Ensino Médio, quando temos uma disciplina para abranger “Literatura”, outra para abranger “Redação”, e uma outra para abranger “Gramática”, como se essa tríade fosse individualizada, autônoma. Se em “Literatura” a matéria-prima são os textos já produzidos em distintos períodos históricos; se em “Redação” o enfoque é a produção de textos pelos alunos, mas no contexto dos textos lidos e/ou ouvidos, tendo como matéria-prima a língua, enquanto prática social, concorrendo para a leitura de mundo; nas aulas de “Gramática” a reflexão deveria ter como parâmetro as práticas lingüísticas adequadas a cada momento histórico e em cada momento dialógico. Logo, as três disciplinas dependem uma da outra.

Embora, no Ensino Fundamental, não haja essa divisão em disciplinas, o enfoque é o mesmo. Segundo o que se observa e corroborado pelo dizer de Tardelli: “Os trabalhos redacionais ficam vinculados à orientação do manual a que o professor se submete e geralmente finalizam uma unidade pedagógica, a partir da seqüência: leitura do texto, interpretação, gramática, redação”.¹⁰ A título de exemplo: se o conteúdo trabalhado em “Gramática” é “tipos de sujeito”, os alunos não refletem, via observação atenta e assistida,

⁹ TARDELLI, Marlete Carboni. O ensino da língua materna: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002, p. 115.

¹⁰ Ibid., p. 39.

como isso se dá nos textos que lêem e com que resultados, tendo em vista a intencionalidade do autor. Também não refletem sobre isso em suas produções textuais, tendo em vista o efeito de sentido pretendido. É o que nos diz Maria da Conceição de Carvalho Rosa:

Lamentavelmente, grande parte da atrofia para produção de textos é causada pela escola. Passam-se anos nos bancos escolares e se escreve muito pouco. Há o medo do erro, há os intermináveis exercícios com frases... A escola tem a pretensão de ensinar a língua escrita analisando-a, e não usando-a. Ora, como esperar que o aluno produza bons textos sem escrever? A escola acredita que, se o aluno analisar bem a língua escrita, estará apto a escrevê-la. Baseando-se nessa concepção, é possível afirmar que após uma série de aulas teóricas de natação uma pessoa pode atirar-se ao mar sem se afogar.¹¹

As atividades de produção textual, normalmente, são práticas individuais, apesar de todos os alunos receberem a mesma proposta e as mesmas orientações. Esse individualismo redonda num solilóquio, com cada aluno escrevendo o que tem em mente, sem que as interações verbais sejam provocadas e incentivadas para que a visão de cada um se amplie pelo olhar do outro. Bakhtin diz que “na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”.¹²

Nesse solilóquio cada aluno se vira como pode. Muitos escrevem aquilo que o professor deseja ler. Como fica a questão da intencionalidade do autor, tendo em vista a maneira como a redação é tratada na escola? Sabemos que para a produção de um bom texto é preciso identificar o(s) destinatário(s) e o(s) objetivo(s) tido(s) em vista ao se escrever. Como o aluno sabe, de antemão, que o destinatário de seu texto é o professor, e que o objetivo da redação é para que ele seja avaliado ou simplesmente como oportunidade para se “exercitar”, nada mais lhe sobra do que escrever aquilo que o professor quer ler, apenas como cumprimento de uma tarefa. Logo, a intencionalidade que busca a produção de sentido como prática social não existe.

Há professores que reservam um tempo para que os alunos leiam seus textos para os colegas ouvirem, textos esses selecionados como “melhores” segundo a ótica do professor. Outros profissionais permitem a leitura dos textos, aleatoriamente, mas sem momentos de

¹¹ ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. Um novo olhar: como ensinar a rever textos? In: Salto para o futuro: Ensino Fundamental. v. 2. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância, 1999, p. 169.

¹² BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, op. cit., p. 95.

aprendizado, pois, aos alunos não é permitido discutir sobre os textos, provocando a análise lingüística. Por isso, Guedes diz que a prática da linguagem escrita na escola é “privatizante”:

A começar pelo velho hábito de ler para a turma o melhor texto da aula, consagrando-o como melhor apenas por esse ritual. Não há discussão de critérios, não há comparações entre textos; dá-se sumariamente a entronização do *artista* pelo reconhecimento de seu dom. O trabalho dos outros alunos para produzir o seu texto perde toda a importância diante dessa revelação. A alegação de que só se lêem os bons textos para não envergonhar os que não sabem escrever – que deveriam ali estar para aprender, mas parece que já deveriam ter aprendido – só serve para eximir o professor de ensiná-los. Do mesmo modo, mais recente hábito de fazer o aluno *desabafar* por escrito, expor os seus *problemas* numa correspondência privada com o professor colocando-o numa posição de psicólogo que *compreende*, desloca a relação professor – aluno para um terreno que o professor não está profissionalmente preparado para pisar.¹³

Dependendo do assunto solicitado, há alunos que se vêem diante de desafios superiores às suas possibilidades, pois não dispõem dos conhecimentos que lhes facultam discorrer sobre o assunto em pauta. Mesmo que tenham conhecimentos lingüísticos satisfatórios para tal, o tema lhes é desconhecido totalmente ou em parte. Seria como pedir a um engenheiro que escrevesse sobre “Hepatite C”, por exemplo. A menos que este tenha se informado do assunto, por razões várias, estará diante de uma tarefa que seria fácil para um médico, mas não para si mesmo. Muitas vezes o professor não pára para pensar se o tema proposto tem alguma relação com a experiência de vida dos alunos. A atividade é apenas uma oportunidade para o desenvolvimento da prática burocrática da escrita e, como o importante é o “exercício”, o aluno poderá relatar realidade ou fantasia: a prioridade é a “criatividade”. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os temas normalmente versam sobre assuntos do cotidiano escolar, como datas comemorativas (embora elas estejam a serviço do consumismo) e/ou quadros em seqüência lógico-temporal (as tirinhas ou quadrinhos), dentre outras. Christiane Gribel, em deliciosa narrativa pontuada de fina ironia, discorre sobre como a prática escolar intervém nos textos dos alunos. A narrativa, em primeira pessoa, tem como narrador-personagem um garoto de onze anos. Inicialmente, ele diz: “O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias”.¹⁴

¹³ GUEDES, Paulo Coimbra. A língua portuguesa e a cidadania. *Organon*: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: v. 11, n. 25, p. 89, 1997.

¹⁴ GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999, p. 7.

Na seqüência, ele narra o que deve passar pela mente da maioria dos alunos, quando se vê diante de uma tarefa como esta: “Redação: escrever 30 linhas sobre as férias”.

A professora puxou a cadeira dela e se sentou. Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. [...] Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.¹⁵

Ironicamente, o narrador-personagem continua suas reflexões:

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho? E além do mais, eu tenho certeza que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino.¹⁶

Embora seja uma narrativa ficcional, a autora possibilita uma reflexão muito oportuna sobre a prática da redação escolar. Convém lembrar que, quando o aluno não viaja ou não teve férias segundo o padrão consumista, cabe-lhe “viajar” no texto para não ficar para trás em relação aos colegas que tiveram tais oportunidades. Haja “criatividade”!

Para facilitar a tarefa, a metodologia escolar prevê três elementos importantes na arte de bem escrever: o *início* (a introdução), o *meio* (o desenvolvimento do tema) e o *fim* (a conclusão). Dominando esse “esqueleto”, os professores pensam que o aluno poderá desenvolver o tema, recheando-o de forma competente e obtendo resultados satisfatórios, já que, na visão deles, a prática é que redunde em aprimoramento. Será?! Esses elementos, na forma de “passos” a serem seguidos e passíveis de “treinamento”, são trabalhados através de técnicas. Uma delas consiste em dar um texto iniciado para que os alunos o concluam (fim). Nesse caso, um final feliz é o que geralmente ocorre traduzido pela já famosa frase: “E foram felizes para sempre”. Na seqüência, haverá a técnica de “rechear” textos com “início” e “fim” e, posteriormente, iniciar textos que já têm desenvolvimento e conclusão. Essas não são

¹⁵ Ibid., p. 8.

¹⁶ Ibid., p. 9.

atividades banais. O que cabe refletir, aqui, é a forma como elas acontecem e os objetivos tidos em vista.

Como o fator motivação é algo relevante, no trabalho escolar, a metodologia vem em socorro do professor, com alternativas no sentido de variar as atividades de redação e manter o interesse dos alunos. Então, entram em cena as famosas técnicas de redação com o objetivo de estimular e desenvolver a criatividade dos alunos. No entanto, sabe-se que a criatividade não parte do nada. Para exercê-la, cada pessoa tem que ter algo em que se apoiar. Dispor de uma técnica não é o bastante. Criatividade exige conhecimento lingüístico, de mundo e interação com os elementos que fazem parte do social, logo, uma dialogicidade com os aspectos sócio-históricos. Não basta o conhecimento lingüístico, se não se tem sobre o que produzir, e não basta ter sobre o que produzir, se não se dispuser de conhecimento lingüístico. Por isso, a corrente pedagógica tradicional, que valorizava a forma, não atingiu os resultados satisfatórios, e as correntes pedagógicas que buscaram valorizar o conteúdo em detrimento da forma, também não. Forma e conteúdo são de igual importância, e a escola precisa trabalhar com ambos, quando da produção textual.

Outro instrumento do agrado pedagógico é fornecer um roteiro sugestivo para que os alunos o “recheiem” com suas idéias. Para muitos alunos a redação toma a forma de um questionário com frases que não têm encadeamento/coerência, destituídas de elementos coesivos. Percebe-se que, por mais variadas que sejam as técnicas, a participação do aluno se reflete no cumprimento de uma tarefa escolar, cujo retorno não o ajudará a tornar-se competente como escritor.

A questão da organização dos parágrafos também se constitui em um sério problema. Mesmo sem a intenção e sem o perceberem, muitos professores acabam passando conceitos contraditórios, pelo uso de linguagem imprópria ou pela prática diária sem reflexão. É comum ouvirmos a referência: “Não esqueçam: parágrafo – dois dedinhos...”. Muitos alunos não têm consciência de que parágrafo é a manifestação de uma idéia que, por si só, tem certa autonomia no texto, e que depende de outros parágrafos sucessivos para estabelecer a coerência textual. Esses alunos atrelam o conceito de parágrafo apenas ao recuo, um elemento técnico indicativo da existência do mesmo. Alunos de Ensino Médio (curso de formação de professores) nas aulas de Didática de Língua Portuguesa, quando questionados sobre o que compreendiam da palavra “parágrafo”, apresentavam-me como referência “os dois dedinhos”,

o recuo ou a forma de organizar o texto em prosa sem, no entanto, atentarem para o que, na prática, fazia sentido.

Professores há, que relacionam a palavra parágrafo ao conceito de “uma nova idéia”. Nesse caso, muitos alunos fazem seus textos em um só parágrafo, por inferir que se trata de uma só idéia, como no caso de discorrerem sobre seu animal de estimação.

Quando da correção, há professores que apontam com barras (/), quando a criança deveria ter aberto um novo parágrafo, achando que, após olhar as sinalizações estará apta a organizá-los corretamente de uma próxima vez. No entanto, essa correção só é válida: para o professor – para saber como o aluno está escrevendo, para os pais e para a coordenação pedagógica – para acompanhar o trabalho do professor como corretor. A criança, porém, que é a razão da existência da correção, não é alcançada, pois não tem condições de analisar a correção e de extrair lições. Observemos o exemplo abaixo. O professor gastou tempo, esforço, estava bem intencionado ao prescrever as orientações para melhoria do texto, mas não atingiu o objetivo, pois as crianças não têm competência lingüística, nesse caso, para seguir as orientações e reorganizar o texto.

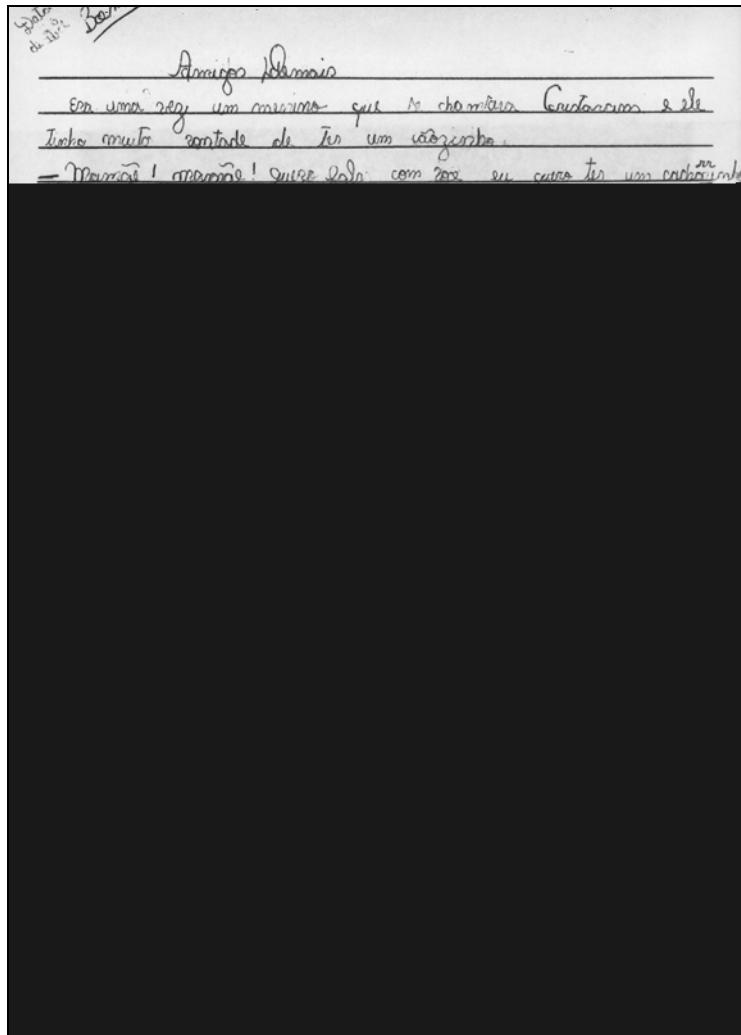
martana

Deus amaros que são diferentes. Káthin

Deus amaros que são diferentes e também amaros que não são diferentes. Deus amar os ignorantes, pra deus marcar em seu rosto amar a Bela e seu pai porque ele amou por ele mesmo a Bela. E Ele está muito orgulhoso de ter sido um trabalhador honesto e tão bom feito.

No seu caderno, reescreva o Texto acima atentando para:

- 1) Estética (uso correto da escrita na linha obedecendo a margem direita e esquerda);
- 2) Correção da ortografia / letra legível.
- 3) Parágrafos e ponto final. Letra maiúscula onde necessário.



Em minha prática escolar, quando do início da reescrita de textos, ao solicitar que os alunos analisassem o texto de um colega para ver se mudariam algo e o porquê, muitos deles, simplesmente, diziam nada encontrar que merecesse análise. Outros prendiam-se à ortografia somente, enquanto outros iam um pouco além, incluindo também a pontuação e o emprego das iniciais maiúsculas. Jamais apareciam as questões: de produção de sentido e a melhor maneira de consegui-la, a organização das idéias, a coerência e a coesão. Tal comportamento pode encontrar respaldo na prática docente, pois é dessa maneira que a maioria dos professores “corrige” os textos dos alunos ou nada corrige para não “chocá-los” evitando tais práticas porque provocariam traumas nos alunos.

De tudo isso, uma resposta nos vem: a redação na escola, quando existe, é uma atividade pedagógica em que a língua é vista como transparente, única, individual, abstrata...

Retornemos à narrativa de Gribel:

E o que vem pela frente é pior do que o pior que você imaginava. O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cé-cedilha. E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas. Eu olhei na Gramática e lá estava bem explicado que um adjunto adverbial é um termo acessório e a gente pode eliminar aquela parte da frase que ela continua a fazer sentido. Eu queria ver a professora dizendo para o meu vizinho que aqueles mil pedacinhos da janela dele eram só um adjunto adverbial. E tem também uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?¹⁷

5.2 Metodologia: uma questão política

Não há educação neutra. Tudo o que diz respeito a ela: questões de valores, de conteúdo, metodológicas, de avaliação, lingüísticas têm a ver com uma filosofia que permeia essas questões no conjunto ou individualmente. Geraldí diz: “Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.¹⁸

Cada professor tem uma teoria que sustenta sua prática, seja consciente ou inconsciente e, na maioria das vezes, ele não se detém para pensar na motivação que a sustenta. Seria oportuno que cada educador se perguntasse a cada dia: “Por que meu fazer pedagógico é desse modo? Por que o de meu colega é bem diferente? Por que sigo reproduzindo o que fizeram comigo, quando aluno?” “Por que escolho este conteúdo e não aquele?” “Por que avalio meus alunos desse modo?” Geraldí sugere as seguintes reflexões: “Para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem?¹⁹ Caso houvesse mais reflexão nesse sentido, por certo, muitas práticas já teriam mudado substancialmente.

Para Sírio Possenti, não basta que os professores tenham saber técnico e também não é suficiente que especialistas levem “propostas práticas” tão ao gosto dos professores. “É necessário uma revolução. Para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. No

¹⁷ Ibid., p. 23.

¹⁸ GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 40.

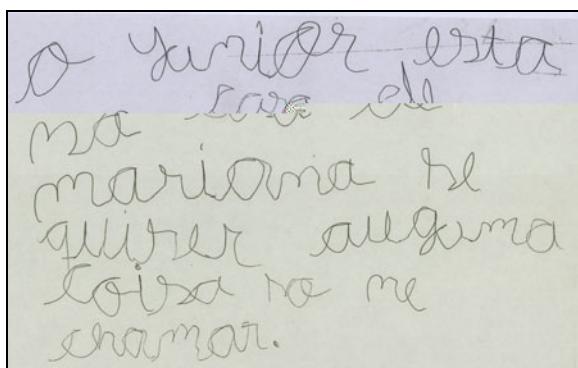
¹⁹ Ibid., p. 40.

caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga)”²⁰, isto é, muitos se dizem progressistas, quanto ao seu fazer pedagógico, mas na essência, sua prática sofreu apenas uma maquiagem...

Não é possível atribuirmos o fracasso no aprendizado da língua escrita à incapacidade das crianças. Se fossem incompetentes para tal, não aprenderiam a falar. Muitas das que são rotuladas de incompetentes, apenas respondem com desinteresse e apatia às práticas escolares que lhes soam abstratas e distantes do cotidia

pouco e ponto final!”. Segundo Tardelli, “o professor, norteado por uma pedagogia tradicional, sintetiza a dicotomia *causa* versus *conseqüência* de um ensino que se perpetua nas gerações seguintes, no qual reproduzir o conhecimento: é aceitar, mais do que optar; é obedecer mais do que reagir; é copiar mais do que criar; é memorizar mais do que refletir”.²²

Certa criança que freqüentava o Jardim III, convivendo em ambiente letrado, e participando de atividades de letramento, na escola, certa tarde, ficou em casa, a pedido da mãe, enquanto a mesma saía para fazer compras bem perto da residência. Como esperasse a chegada de um profissional, que marcara horário, a mãe pediu ao filho que o aguardasse, antes de ir brincar na residência vizinha. Como o prestador de serviço tardasse, a criança resolveu seu problema: escreveu um comunicado, colocando-o preso na porta de entrada do sobrado. Fechou a porta e foi brincar tranqüilamente. Quando a mãe regressou, admirou a solução encontrada pelo filho diante de um problema que se lhe apresentara:



Como uma criança, com tal experiência em linguagem escrita achará interessante o aprendizado, na primeira série, quando o mesmo passa longe do que a língua se lhe afigura socialmente? Uma criança como essa só poderá responder com apatia, indiferença, talvez rebeldia, não lhe restando outro diagnóstico senão o de estar apresentando “problemas de aprendizagem”. Geraldi diz: “É necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”.²³

E por que fracassa a escola? Por que tem como opção política trilhar o caminho da linguagem escrita, seguindo a tradição escolar praticada há séculos. Essa tradição chegou até nós na esteira do tempo histórico, relatando-nos que, no passado distante, a educação foi privilégio do clero e da nobreza, pois sem o “polimento” educacional não havia como

²² TARDELLI, M. C. *O ensino da língua materna*, op. cit., p. 116-7.

²³ GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*, op. cit., p. 39.

participar da vida política, já que a educação tinha caráter elitista. Depois, o ideal burguês projetou a popularização do ensino, como necessária às aspirações de um grande contingente que, não pertencendo ao clero nem à nobreza, ocupava as mais variadas funções, engrossando uma fatia social que se via excluída da participação plena da vida social, política e econômica.

Assim, a escola tornou-se divulgadora e sustentáculo do pensamento liberal, o qual perpassa todo o movimento da sociedade capitalista, para o qual, o objetivo primordial é preparar o aluno para o seu “vir-a-ser” social: ocupar seu lugar na sociedade, na forma como a mesma está organizada, logo, um papel de reprodução, de acomodação, de aceitação, de passividade. Segundo Foucambert:

De acordo com a concepção dominante, a criança é um ser fraco, carente, imaturo que, para se desenvolver, precisa forjar armas, ferramentas intelectuais, hábitos morais e sociais a fim de enfrentar o mundo e inserir-se nele (para quem é politicamente de direita!) ou transformá-lo (para quem é de esquerda!). À esquerda como à direita, entretanto, que primeiro cresça, se forme. A escola, em consonância com a sociedade, atribui à criança o estatuto de tutelado, de irresponsável. É claro que para aprender a falar, ela deve falar; mas o que diz não tem importância. Para aprender a escrever, deve escrever; mas o que escreve não serve para nada. Suas produções serão vistas com simpatia, como garantia de sua futura eficácia e como incentivo para que prossiga; basicamente, porém, o que ela produz não pode mudar nada no presente – o que é normal, pois são produções de alguém que ainda não age, por estar aprendendo a agir. O que a criança faz não tem importância: o importante é o que ela vai se tornar por meio do que faz. Mas, o que ela irá se tornar enquanto estiver fazendo essas coisas sem importância? Pois, queira-se ou não, ela se torna algo! A criança, irresponsável porque ainda em desenvolvimento, aprende a ser fazendo de conta. De passagem, aliás, a escola seleciona e reproduz...²⁴

A participação ativa no processo educativo é da competência de agentes externos ao aluno, daí caber-lhe, tão-somente, a passividade e a reprodução, através da assimilação dos conteúdos que lhe são transmitidos. Nessa educação, que visa à cultura geral, eleita nos moldes da classe dominante, os alunos devem ser preparados para desempenhar seus papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais inatas. Nesse enfoque, aos que vêm das classes desfavorecidas, restam as aptidões subalternas da sociedade: aquelas que pagam menos e que exigem menos do ponto de vista intelectual. Aqueles que galgam “alturas sociais”, só o conseguem com muito esforço, uma vez que não contam com a intelectualidade a lhes favorecer. Assim, a escola vista como capaz de mudanças sociais – através dela a sociedade viria a ser mais justa e igualitária – revelou-se contrária, porque além de não

²⁴ FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 100.

conseguir modificar a estrutura social, ainda confirma e sustenta tal estrutura, já que não oferece uma escola igual para todas as crianças.

Dessa maneira, estamos apenas cumprindo um programa pré-estabelecido, contribuindo para que a instituição escolar continue divorciada da realidade, como trilhos de trem que, embora lado a lado, não se encontram, a não ser em pequenos espaços do percurso denominados desvios... Estamos perpetuando uma escolarização que forma alunos acríticos, quando: não temos objetivos claros, quanto ao que ensinar e como fazê-lo; nosso papel, como professores, se reduz ao contato com a classe, para cumprir o planejamento anual, muitas vezes repetido ano após ano, e realizado apenas como uma tarefa pedagógica para satisfazer a solicitação da coordenação pedagógica; não nos preocupamos em rever nossas práticas pedagógicas no sentido de refletir sobre o que deu certo e sobre o que não deu e por que isso teria acontecido; satisfazemo-nos em cumprir com os conteúdos, mesmo que esses não tenham correlação com o social; aplicamos provas que medem aquilo que foi memorizado e não o conhecimento que foi organizado, tendo por contexto o social.

Não deve, pois, causar admiração, quando as crianças: não se interessam por aprender, fazem-no por obrigação, dizem que gostam da escola por causa da merenda escolar, da recreação, das aulas especiais, do encontro com os amigos... A prática escolar parece mais marcada pelos desencontros entre o que o aluno deseja encontrar, na escola, e o que esta oferece a ele, do que a consonância entre ambos. É mais comum a dominância, do que o encontro que favorece a organização da linguagem e, por conseguinte, a constituição da subjetividade de cada aluno. Vem de Eglê Franchi a observação:

Entre os alunos há incerteza e ansiedade: devem conformar-se com um modelo prefixado de “bom aluno”, que só escuta, que obedece atento, dócil, disciplinado, e por esses “méritos” é avaliado. As qualidades de espírito crítico e reflexão são deixadas nas “introduções” e “proclamações de princípio”, sem inspirar uma prática efetiva, quando não são apagadas e subjugadas pela repressão do mestre. De um lado, os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedades; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. Conteúdos separados da realidade cotidiana, de uma prática real. Conteúdos fechados ou fracionados que devem ser assimilados por todos durante um ano. Se isso não acontecer, como de fato não acontece, pois nem todos são iguais acena-se com o “fantasma da reprovação”.²⁵

²⁵ FRANCHI, Eglê. A redação na escola: e as crianças eram difíceis... São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. XII.

Um olhar mais acurado vai identificar um ensinar e um aprender que acontecem de modo inconsciente (não-intencional), quando, aos professores, não é dado refletir sobre a teoria que sustenta sua prática. Na escola como está organizada, tanto o professor como o aluno não percebem fazer parte de uma realidade dinâmica e desigual representada na sala de aula com seus conflitos. A ideologia, que permeia a prática pedagógica, parece ter a visão dualista entre o bem e o mal, e a realidade algo estático, não em movimento e em processo. Por isso, cabe ao mestre o papel de transmissor da cultura geral programada para aquela série, cabendo, ao aluno, embora discordando ou não entendendo o discurso, reproduzi-lo para garantir sua aprovação via nota.

Por fazer parte de nossa cultura educacional, continuamos a ensinar língua como um código, uma forma abstrata, um espelho do pensamento. Não vemos a língua escrita e a língua falada como duas modalidades de uma mesma língua, mas como línguas distintas. Por isso, à escola cabe ensinar a língua escrita, tendo por parâmetro a gramática normativa, uma forma congelada que expressa como a língua se regia há séculos. Por que incluir, no currículo, um ensino da língua na perspectiva social, se não é no social que os alunos encontram a cultura da classe dominante? E assim, o fazer pedagógico continua inalterado para muitos, apesar de os estudos, as pesquisas, as orientações em documentos governamentais apontarem para outros caminhos. Para Dermeval Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Não se deve pensar, porém, que os métodos acima indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não. Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais. (...) O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos.²⁶

²⁶ SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 1987, p. 72-3.

Em 26 de abril de 2007, noticiou-se que o Governo Federal, através do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (indicador criado para orientar a aplicação de verbas para a educação), projeta novas metas para a educação brasileira até 2021. Segundo a notícia,

A situação atual do ensino é dramática. Apenas uma minoria de cidades (243) conseguiu obter, nas duas etapas (1^a a 4^a série e 5^a a 8^a série) do ensino fundamental oferecido pelas redes municipais, um Ideb igual ou superior a 5 (a escala vai de zero a dez). Com Ideb inferior a 5, da 1^a a 4^a série foram 4 112 das 4 349 cidades avaliadas – índice de 94,5%. Na fase de 5^a a 8^a série, o total de municípios com Ideb inferior a 5 foi de 2 453, entre os 2 467 avaliados – taxa de 99,4%.²⁷

As metas do MEC para 2021 apontam para uma média de 6,0 ao invés dos 3,8 atingidos, em 2007, pela primeira etapa do Ensino Fundamental. Já, a segunda etapa alcançou 3,5 e deverá alcançar 5,5, enquanto que o Ensino Médio atingiu 3,4 e deverá atingir 5,2. Segundo a pesquisa, a maioria das cidades do Brasil tirou menos de 5,0 na avaliação, incluindo as capitais. O pior índice foi de 0,3 e o melhor de 6,8. Os dados de 2005 indicam que mesmo as escolas particulares têm Ideb de 5,9 na primeira fase do Ensino Fundamental, de 5,8 na segunda fase, e de 5,6 no Ensino Médio. Ainda segundo a notícia:

O indicador – numa escala de zero a dez – foi criado pelo MEC combinando índices já existentes: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar de Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. De acordo com objetivos fixados pelo Ministério as escolas particulares têm de atingir os Idebs de 7,5 (1^a a 4^a série), 7,3 (5^a a 8^a série) e 7 (ensino médio) até 2021.²⁸

Não é mais tempo de forjar alunos refletores do conhecimento alheio, e, principalmente, de um conhecimento cristalizado, pronto. É tempo, sim, de contribuir para que o aluno aprimore sua aptidão intelectual, sua capacidade de reflexão, para que consiga caminhar pela arriscada, mas necessária trilha das escolhas individuais, sem que essas sejam desvinculadas do bem-comum. Uma trilha em que as dimensões do individual emergem do social e vice-versa, porque o desenvolvimento intrapessoal sustenta-se no desenvolvimento interpessoal, alicerçado nas interações sociais, cabendo, ao aluno, pautar sua ação educativa através de uma educação partilhada.

²⁷ <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5241.jhtm> (último acesso em 26/04/07).

²⁸ Ibid.

Essa visão vem da perspectiva sócio-histórica que tenta tornar explícitos os processos pelos quais o conhecimento é socialmente construído e não apenas pressuposto. No caso da produção textual, a interação acontecerá entre aluno/professor, aluno/alunos, aluno/elementos representantes da cultura, num processo capaz de auxiliar o aluno a transpor suas necessidades e criar outras, de forma a conquistar autonomia, e estar apto a compreender a realidade social e a sua própria experiência.

Para tanto, do professor se requer que, além de ter o domínio da língua, conheça o processo de ajudar seus alunos a se apropriar desse domínio, não para se adaptar às exigências sociais, mas para ter condições de viver em uma sociedade desigual, não de forma passiva, mas transformadora. Isso só será possível, quando o ensino da língua deixar de se pautar por regras gramaticais e estruturas isoladas. Saber língua não é saber gramática normativa, isto é, teoria gramatical. Essa visão abstrata de língua vê o aluno como aquele que aprende sem ser modificado por aquilo que aprende. Por isso, a escola oferece um ensino desvinculado da experiência de vida, quando deveria permitir, segundo os PCNs, o “acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”.²⁹ É evidente que:

Nos dias atuais, a escola não pode mais estar a serviço da cultura elitizada, não pode mais concorrer para a passividade do sujeito frente ao mundo que o cerca, não pode mais lançar mão apenas de modelos oriundos do coletivo ideal, destituídos da roupagem do coletivo real. Há que passar pelo conteúdo real de uma coletividade viva e atuante, para que o indivíduo reflita sobre qual será o ideal para essa mesma coletividade. Assim, dizemos que, hoje, o papel da escola é o de contribuir para que o aluno compreenda a sociedade da qual é elemento integrante e integrador.³⁰

Ainda a respeito do trabalho pedagógico baseado em parâmetros tradicionais, Tardelli acrescenta mais algumas características, como: disciplina externa que regula as atitudes dos alunos, por querer que o comportamento seja homogêneo; conteúdo pedagógico a ser trabalhado tendo em vista um prazo que é determinado exteriormente ao processo ensino-aprendizagem; a exigüidade do tempo delimitado sufoca o professor; em função do tempo que é estabelecido, o conteúdo está sempre atrelado a conceitos preestabelecidos; eleição do livro didático como solução para o problema do tempo, da metodologia e da seriação; o

²⁹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 8. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp> (último acesso em 10/12/2007).

³⁰ SOUZA, Hulda Cyrelli de. Produção textual: ação solitária ou solidária? In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). Trama e texto: leitura crítica escrita criativa, vol. 1. São Paulo: Plexus, 1996, p. 161.

cerceamento do diálogo entre professor/aluno e aluno/alunos; prevalência da gramática normativa sobre a leitura e a produção de textos; os exercícios mecânicos sobre a língua tomam o lugar da análise lingüística; destaque para o erro ortográfico e para os meios de saná-lo, na pessoa do professor como censor; a redação como atividade escolar em que não há relação estreita entre o sujeito que escreve e a linguagem em situação de uso; leitura como decodificação, logo, sem a constituição de sentidos.³¹

5.3 Por que temos alunos assujeitados e não alunos sujeitos?

A redação é a barreira inicial para muitos vestibulandos. Tendo em vista as redações-clichê, as melhores universidades do País têm buscado barrar as questões das provas de redação que possibilitem recheiar os “esqueletos” criados pelos cursinhos os quais resultam em textos padronizados. Muitos alunos memorizam palavras e/ou expressões que possam sinalizar erudição, mas ao serem lidos tais textos, não é o que se percebe. Essas palavras e/ou expressões podem remeter a citações de nomes célebres da literatura ou de representantes do pensamento universal, no entanto, muitas vezes se revelam apenas como artifícios para impressionar.

Muitos dos candidatos revelam domínio das normas gramaticais, boa linha de raciocínio, coerência, o que faria do texto um bom exemplar, não fosse a falta de conteúdo de fato. Falta-lhes espírito crítico; encadeamento de argumentos, que finalizem com uma bem arranjada conclusão; estão ausentes as opiniões próprias; a identidade do autor; a defesa de seus pontos de vista.

Voltamos, assim, à questão da construção da identidade que não é possibilitada pela escola. Em decorrência disso, o aluno vai galgando as séries de sua escolarização não como alguém situado e datado historicamente, mas como mais um dentre os que reproduzem, porque “tanto o silêncio como a rejeição atenuada têm efeitos semelhantes: as significações dos alunos não são legitimadas”, segundo Kleiman.³²

Nos “treinamentos” o “esqueleto” inclui uma introdução que inicia o tema, normalmente, introduzido por uma apresentação geral, abrangente, impessoal por não ser fruto de um autor. A seguir, aparecem os argumentos a favor e/ou contra, introduzidos por palavras especialmente memorizadas para tal, como: “por um lado”, “por outro lado”, “no

³¹ TARDELLI, M. C. O ensino da língua materna, op. cit., p. 114-5.

³² KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula, op. cit., p. 296.

entanto”, “contudo” e outras, concluindo por uma refutação ou concordância em relação ao tema. Assim, aquilo que teve por objetivo auxiliar o aluno a organizar um texto, acaba sendo uma espécie de cartilha, colocando-o em uma camisa de força cujo resultado é a falta de originalidade. Muitos desses alunos, no decorrer do curso, revelam não ter competência para produzir conhecimento através de textos que lhes são solicitados: os textos treinados para passar no vestibular, acabam por ser a barreira que impede o aluno de avançar no curso escolhido.

Os PCNs sugerem que “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”.³³ No entanto, estamos em um círculo vicioso, pois, na escola, falta leitura e produção escrita de fato, embora os alunos sejam aprovados em Língua Portuguesa. De onde surge a nota que aprova um aluno que não lê compreensivamente e que não sabe escrever? De provas para “compreensão de texto”, com perguntas que não levam a isso, conforme indicadas na pesquisa de Marcuschi (capítulo 4) e de exercícios sobre língua. À guisa de exemplificação, no anexo 4, apresento uma avaliação de Língua Portuguesa, a qual auxilia nas reflexões tecidas até então.

Geraldi pinta um cenário sombrio, quanto à prática de produção textual na escola:

O exercício da redação, na escola, tem sido um martírio não para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor na sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”. Para o professor, por outro lado, vem a deceção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe.³⁴

Dizemos algo, quando temos um interlocutor. Mesmo sozinha a criança não se sente solitária, quando elege como interlocutor um irmão ou amigo invisível e, com ele estabelece uma boa prosa, enquanto a imaginação provê as mais divertidas brincadeiras mescladas de diálogo coerente entre o “eu” e o “outro”. Mesmo os adultos estabelecem diálogos

³³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 47. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp> (último acesso em 10/12/2007).

³⁴ GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. O texto na sala de aula. op. cit., p. 64-5.

imaginários, “conversando com seus botões”. No entanto, a escola é o único local, do entorno social, em que os alunos devem escrever sem a possibilidade da dialogicidade, num dizer de faz-de-conta, num dizer por dizer. Em seu aprendizado da fala, a criança exerce sua ação sobre as pessoas com quem se relaciona, falando à sua maneira, produzindo processos comunicativos, ao mesmo tempo em que exerce ação sobre o entorno, constituindo processos cognitivos. Desse modo, vai construindo a linguagem e se constituindo como indivíduo. Essa deveria ser a forma de as crianças aprenderem a linguagem escrita na escola. Geraldi continua dizendo que a escola descaracteriza o aluno de sua condição de sujeito, ao impossibilitar-lhe o uso da linguagem, negando-lhe o direito à palavra. O autor propõe a existência da interlocução entre professores e alunos, pois “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.³⁵

5.4 Composição, redação ou produção textual?

Analisemos, embora rapidamente, a nomenclatura que encabeça esse subtítulo: composição, redação, produção textual. Para Guedes, os termos seriam variação de um mesmo tema, pois, se referem à prática da escrita de textos. A diferenciação estaria no fato de cada um ser representativo de uma concepção de língua e, por isso, representar uma concepção de ensino que, por sua vez, espelha a forma como nosso País se organiza socialmente. O termo “composição” é o mais antigo e está ligado à escola tradicional que:

Vê a linguagem como instrumento de organizar e de expressar o pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal, preocupando-se mais com a correção do processo de raciocinar do que com a finalidade com que o raciocínio é enunciado. Faz parte de uma visão de mundo elitista e estática, dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis, representantes do patriarcado rural.³⁶

Por isso, na escola, a composição estava a serviço da atividade cartorial, assim chamada, em função de, dos funcionários dos cartórios, nada mais se esperar do que a reprodução de documentos, para os quais há modelos, previamente, organizados, pela pessoa que detém a arte de organizar as palavras de modo a parecerem bonitas e com aura de autoridade. Dos funcionários espera-se o preenchimento dos dados necessários para que o documento fique completo, e possa ser assinado pelo bacharel das leis que também é o

³⁵ Id. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: Ibid., p. 128.

³⁶ GUEDES, P. C. Da redação escolar ao texto, op. cit., p. 86.

bacharel das letras. Nessa pedagogia cartorial, se o aluno não aprendesse, o problema era dele, pois lhe faltava inteligência. Sendo essa inata a cada ser humano, a escola nada poderia fazer por quem não a tivesse.

E “redação”? O que está por trás dessa variação da prática de compor textos? Seguindo o curso da História, o Brasil teve sua elite representada pelos bacharéis das leis, substituída pelos tecnocratas representantes das profissões liberais e das classes militares. É a época da revolução industrial brasileira, em que a produção em série é o objetivo maior. Se a sociedade estava assim organizada, a escola, cujo objetivo continuava sendo o de preparar o sujeito para ocupar seu lugar na mesma, em sua forma organizacional, caberia formar alguém com o perfil ainda da reprodução.

Para Guedes, a visão teórica que sustenta essa organização social, é a da “linguagem como um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida. Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção”.³⁷ À essa época, duas correntes pedagógicas sustentaram a prática docente. A primeira fundamentada na Escola Nova, para quem o centro do processo ensino-aprendizagem era o aluno: se este não aprendesse, o problema estava com o professor. A segunda, denominada Pedagogia Tecnicista, sustentava-se por idéias vindas da organização industrial, cujas estrelas foram os americanos Taylor e Fayol: se o aluno não aprendesse, o problema estava com os meios educacionais de aprendizagem – os recursos audiovisuais, o aparato tecnológico disponível então. Sobre redação na escola, Bagno diz:

No tocante a produção textual escrita, as escolas brasileiras, em sua maioria, até hoje se restringem à prática da ‘redação’, gênero textual que só existe na escola, não tendo portanto, nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz. A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos do ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito: *quem escreve, o que escreve, para quem escreve, para que escreve, quando e onde escreve*, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial.³⁸

Tanto sob a égide da “composição” como da “redação”, os resultados tidos em vista são os mesmos: mais reprodução do que produção; a quantidade em detrimento da qualidade;

³⁷ Ibid., p. 87.

³⁸ BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 56.

linguagem escrita como produto e não como processo; escrever como ato mecânico e não como ato reflexivo; subserviência no lugar de autonomia. Tudo porque a escola se vê como guardiã da tradição educacional que leva à preservação da estrutura social, embora essa esteja sinalizando o vencimento de sua data de validade. A ideologia dominante se perpetua no fazer pedagógico, embora fustigada pelos embates sócio-históricos, porque a escola pensa ser neutra aos mesmos. Assim, continua ensinando conteúdos que não são capazes de servir de instrumentos para a transformação, por achar que os alunos precisam aprendê-los sem que os mesmos tenham que transformá-los. Segundo José Luiz Fiorin, a escola esquece que

A aprendizagem lingüística, que é a aprendizagem de um discurso, cria uma *consciência verbal*, que une cada indivíduo aos membros de seu grupo social. Por isso, a aprendizagem lingüística está estreitamente vinculada à produção de uma identidade ideológica, que é o papel que o indivíduo exerce no interior de uma formação social. (...) Discurso e texto são ambos arena de conflitos e palco de acordo. Os conflitos e acordos são sociais. Só se pode, pois, falar em contrato e polêmica entre textos e discursos, porque expressam conflitos e acordos existentes na realidade social.³⁹

Finalmente, chegamos ao termo “Produção de texto” e vamos buscar, ainda, na História brasileira, as elucidações necessárias, pois da forma como a sociedade se organiza, a escola se prepara para reproduzi-la. Enquanto a reprodução está ligada aos dois primeiros termos, o terceiro é diferente, pois “produção” não é o mesmo que “reprodução”. Guedes continua: “não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano”.⁴⁰

Qual a origem da mudança de fogo ideológico? Porque a diversidade de ocupações humanas, tendo em vista a produção da vida, coloca-se como diretriz. É o momento da “mão na massa”, ou melhor, do fazer a partir da matéria-prima apropriada para cada produção, de modo que cada componente da sociedade seja, de fato, participante da mesma. No dizer do referido autor até a plebe mudou: agora ela se compõe de trabalhadores que se organizam e de eleitores que estão aprendendo a votar”.⁴¹

Por conseguinte, a linguagem tem sua concepção mudada. Ela deixa de ser vista como “instrumento para organizar o pensamento” ou “apenas como meio de comunicação. Ela é

³⁹ FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 44 e 48.

⁴⁰ GUEDES, P. C. Da redação escolar ao texto, op. cit., p. 87.

⁴¹ Ibid., p. 88.

reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores”, continua Guedes.⁴² A linguagem passa a ser uma construção social, em que os agentes se formam, enquanto cidadãos, ao mesmo tempo em que a tecem com seus fios sociais. Lamentavelmente, porém, a atividade tem mudado de nome, mas, em muitas escolas, ainda continua sendo a representação de uma época da qual só se tem notícias nos livros de História ou na narração das testemunhas oculares. A escola, guardiã da tradição e dos valores passados, ainda continua

sistema pronto, fechado”, que “tem primazia sobre uma língua viva, mutável, criativa, onde: a univocidade prevalece sobre a polissemia e a plurivalência do signo, a palavra isolada predomina sobre a palavra contextualizada, a metodologia monológica prevalece sobre a dialógica”.⁴⁵

E não haveria muito mistério para a escola encetar um trabalho pedagógico nesses moldes, pois basta seguir o processo de como a criança aprende a falar, recriando a linguagem verbal falada à sua volta, como uma forma de participação no social. Nessa imersão, ela não aprende um amontoado de sons, mas uma organização de idéias capazes de solucionar seus problemas pessoais (mitigar a sede, sanar a fome, satisfazer outras necessidades de ordem fisiológica, encontrar interlocução para suas curiosidades, demonstrar afeto ou rebeldia, etc.) ou fazer incursões no campo do imaginário. Para incursionar pelo mundo da linguagem escrita, a escola deve permitir que a criança realize interações verbais de fato, com interlocutores reais, para atingir objetivos definidos os quais possibilitem uma relação com o entorno social, através de sua leitura de mundo em conformidade ou em contraponto com a leitura de mundo dos outros.

5.5 Mudam-se os títulos, mas o ranço persiste

Na escola, escrita continua sendo cópia, ditado, formação de frases, separação de sílabas, realização de exercícios sobre questões gramaticais, como: conjugar verbos, identificar classes gramaticais, trabalhar com sinônimos e antônimos, memorizar listas de coletivos, aumentativos e diminutivos pouco usuais, etc. E, quando um aluno pretende produzir sentido ao elaborar a escrita, pode ser barrado por alguma forma menos ortodoxa que, por ferir frontalmente a gramática normativa, acaba por anular tudo o mais que o mesmo pretendeu apresentar. A imagem abaixo representa um aluno capaz de organizar as idéias, apropriadamente, mas por tropeçar numa flexão verbal, foi rotulado de “burro”, alguém que não sabe escrever, embora as idéias anteriores não apontem para alguém que desconheça a linguagem escrita.

⁴⁵ TARDELLI, M. C. O ensino da língua materna, op. cit., p. 115.



Alguns poderão pensar que essas são situações há muito extintas das salas de aula brasileiras. Quem dera que tais reflexões estivessem no passado! Não é, no entanto, o que nos aponta Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.⁴⁶ Analisando livros didáticos de português dentre os mais utilizados nas escolas brasileiras (5^a a 8^a série), a autora conclui que os conhecimentos, advindos da Lingüística Aplicada, precisam ser do conhecimento dos professores para que estes balizem suas escolhas didáticas, tornando-as mais adequadas. Fazendo um retrospecto, ela nos diz que a década de 70 introduziu novos olhares sobre leitura e produção, sendo que esta foi objeto de estudos mais tarde. No entanto, apesar do tempo decorrido, os autores de livros didáticos demonstram diferentes concepções de texto, o que desemboca em diferentes propostas de produção textual.

Para a autora, duas perspectivas de abordagem da produção textual estão presentes nos livros didáticos de português: “o texto como produto e o texto como processo”.⁴⁷ Ela explicita: texto como produto é orientado pela Lingüística do Texto, no que concerne a: ter a frase como explicação para o funcionamento da língua como insuficiente; competência textual e competência frásica como distintas e, por isso, incapazes de conduzir o aluno a um mesmo

⁴⁶ REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.

⁴⁷ Ibid., p. 88.

patamar como produtor de textos; leitura e escrita como complementares no fazer do aluno um autor, no que diz respeito aos “modelos”. O foco no texto como produto proporcionou benefícios para o aprendizado da linguagem escrita, pois ao tomar o texto como unidade de ensino para a linguagem em uso, trouxe três dimensões do mesmo para a sala de aula: a “formal, representada pela coesão”; a “semântico-conceitual, representada pela coerência”; a “pragmática, relacionada com o funcionamento do texto em seu conceito de uso” (envolvendo aspectos como: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade).⁴⁸

Já, concernente ao texto como processo, a autora apresenta dois fatores que agem paralelamente, quando se produz textos: os fatores sociais e os fatores cognitivos. Dois estágios encontram-se presentes nessa perspectiva: um que antecede o momento da produção propriamente dita, e o outro que é o da produção mesmo. Segundo a autora:

Nesta abordagem não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto, que é pormenorizada, focalizada, nas diversas partes do texto. O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção de texto propriamente dita. Nesse processo, os avanços e recuos, o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção. É neste processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial.⁴⁹

Segundo a análise dos livros didáticos, a autora diz que os elementos para favorecer o estágio “A” estão presentes, já os elementos que favorecem a realização do estágio “B”, deixam a desejar. Outro problema identificado nos “manuais” é o fato de predominar, nas propostas de produção de texto, uma orientação subordinada à concepção estruturalista de língua, já que entendidas como pura forma lingüística com vistas a ser dominada, logo, atividades de redação, porque “desvinculadas das práticas sociais da linguagem”.

Para comprovar essa análise, a autora diz que os autores preferem “a adoção da tipologia de base clássica (narração, descrição e argumentação) como referência central para a progressão no domínio da escrita”, em dissonância com as orientações de que, na escola, devem circular os representantes dos textos que circulam socialmente. Optam pela “não distinção teórica entre o enfoque centrado na seqüência textual e o enfoque centrado no gênero do texto”, o que acarreta uma “desvinculação” entre as seqüências textuais e o tratamento dado aos gêneros textuais, o que conduz a “dois encaminhamentos metodológicos

⁴⁸ Ibid., p. 88-9.

⁴⁹ Ibid., p. 91-2.

que têm objetivos distintos diferentes: no primeiro, enfatiza-se o domínio da estrutura lingüística. No segundo, privilegia-se o conhecimento apenas do contexto de produção do texto”. Baseiam-se na “ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado”, o que se manifesta por propostas bem artificiais de produções de texto, apenas para formalizar que o objeto de trabalho é o texto e não a frase. Apelam “à criatividade traduzida na preferência pelo texto literário como objeto de produção”: ainda uma afirmação pela preferência da concepção da língua como código, caracterizada pela repetição mecânica do ato de escrever. Observa-se a “ausência dos critérios de avaliação que orientam a participação do outro na construção do texto”: traduzida na deficiência das orientações que possibilitem, ao aluno, ser leitor e revisor de seu próprio texto.

Concluindo, a autora relata que os livros didáticos já apresentam significativas melhorias, mas que muito da realização mais acurada das propostas dependerá da “qualidade da formação do professor”.⁵⁰ Importante, após essas considerações, lembrar que, de 5^a a 8^a série, o professor é formado em Letras, o que não acontece com a maioria dos professores das séries iniciais.

Ainda sobre a relação entre o livro didático e o ensino da linguagem escrita, temos a contribuição de Antônio Augusto Gomes Batista, para quem não é o professor que ensina, ele apenas gerencia o ensino via livro didático, e gerencia também a aprendizagem, via exercícios realizados pelos alunos. Nesse caso, o livro torna-se um “sujeito didático”, que orienta, dá instruções sobre o conteúdo, de modo que, para aquele que produziu a obra, está criada também a imagem do mestre, do professor, ao mesmo tempo em que cria a imagem do aluno, do aprendiz, como aquele que lê as orientações e as instruções. Logo, professor e aluno são criaturas passivas, sem identidade pessoal.⁵¹ Para o autor, a aula de Português se fundamenta na “instância do exercício” apresentada pelo livro didático e mediada pelo professor, porque

Ao livro didático cabem as funções de definir um conjunto de saberes a serem transmitidos e suas formas de progressão e organização; cabem ainda a ele as funções de ensinar – através dos textos primeiros⁵² – e de propor exercícios que, por um lado, assegurem esse ensino, e, por outro, exponham a relação dos alunos com os saberes que se ensina e a aprendizagem que deles realizam. Ao professor, de modo correspondente, cabe fazer funcionar esse ensino, gerenciando-o e adaptando-o às

⁵⁰ Ibid., p. 95-100.

⁵¹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 86-96.

⁵² Segundo pesquisa do autor, cada unidade do livro didático apresenta um texto que detém a apresentação dos tópicos e dos comentários que se repetirão nas seções encabeçadas por outros textos.

condições de seus alunos, ou seja: cabe a ele *avaliar e corrigir o aprendizado dos alunos.*⁵³

Continuando suas reflexões, o autor faz uma pergunta: “Quando se ensina Português, o que é que se ensina?” E ele mesmo responde: “Ensina-se, fundamentalmente, a *disciplina grammatical*. (...) Mesmo quando, portanto, se ensina leitura – e a tendência se repete quando se ensina redação e linguagem oral –, o que se ensina é um conjunto de conteúdos ligados à gramática normativa. Quando se ensina Português, ensina-se, assim, antes de tudo, *gramática*.⁵⁴ Conclui dizendo que o que é ensinado, na sala de aula, não é necessariamente o que se aprende, e sugere que seriam bem-vindas pesquisas que pudessem tentar “compreender o conhecimento que os alunos constroem na sua relação não com a língua mesma, a escrita mesma, ou a leitura mesma – como têm enfatizado as abordagens interacionistas e construtivistas da sala de aula –, mas com aquela língua e aquela atividade discursiva que emergem da sala de aula”.⁵⁵

5.6 Iniciando-se na produção de texto

No início da primeira série, tendo-se em vista que a criança produza textos com valor social, é necessário que ela saiba que, para escrever, usamos o alfabeto e os sinais gráficos que completam o sistema de escrita. Isso parece óbvio, mas muitas crianças não detêm esse conhecimento. Ao “escreverem” misturam letras, números e outros rabiscos quaisquer, numa demonstração de que não sabem quais são os elementos próprios para a representação da escrita. Para tanto, é importante que ela tenha contato com textos escritos como sistematização inicial. Esse contato não deve acontecer de forma mecânica ou formal, mas através do manuseio dos mesmos, e de outros materiais escritos que lhe despertem a atenção. Também pela audição de contos, parlendas, trava-línguas, piadas, canções, etc., enfim, elementos oriundos da cultura oral ou letrada, mas passíveis de registro e apresentados à criança em ambas as formas.

Outra maneira de manter contato com a linguagem escrita, mesmo antes da alfabetização formal, dá-se quando a criança participa como interlocutor, junto com a classe e

⁵³ Ibid., p. 96.

⁵⁴ Ibid., p. 104-5.

⁵⁵ Ibid., p. 130-1.

⁵⁵ Ibid., p. 104-5.

o professor, da produção de textos coletivos, que podem girar em torno de: narrativas; registro de textos que elas saíram de cor; receitas culinárias; textos informativos sobre passeios, montagem de brinquedos, etc.; relatórios; comunicados para os pais; dentre outros. A participação da criança, no processo de construção da língua escrita na escola, teria bem mais sucesso, caso ela fosse envolvida com atividades que apresentam a língua em seu contexto social, ainda mais se, durante sua fase pré-escolar, não conviveu com ambiente letrado. Ao ouvir histórias, memorizar parlendas, canções, trava-línguas, etc., e ao participar da organização e registro de textos de forma coletiva, a criança vai sendo exposta a um “modelo” de língua que concorre para seu êxito, no contato formal com a linguagem escrita, que é dever da escola ensinar. Desse modo, a criança acaba tendo conhecimento concernente à representação da escrita e ao conhecimento textual, ou seja, o modo como cada texto toma a sua “forma” de representação escrita (gênero).

Uma das habilidades a serem desenvolvidas, nas crianças, no início da aprendizagem da linguagem escrita, é a de recontar histórias ouvidas, mantendo-se o mais próximo possível do original. Outra habilidade consiste na pesquisa de determinado assunto, com a ajuda de um adulto, sendo este o “escriba co-autor”, de modo que, ao a criança expor sua pesquisa na classe, o professor possa acompanhar através do registro, para poder interagir com ela e provocar a interação com os demais colegas. Tais habilidades devem ser passíveis de atenção e de desenvolvimento, já na fase pré-escolar, para que tenham contato sistemático com “modelos” de linguagem escrita. Nessa fase, é comum as crianças observarem gravuras e fazerem de conta que estão lendo, reproduzindo histórias ouvidas ou criando outras. Muitas crianças memorizam certas histórias e as reproduzem ao pé da letra, à medida que vão folheando os livros que contêm o registro das mesmas. Quanto mais a criança vai se desenvolvendo nessa atividade, tanto mais sua linguagem oral vai se aprimorando, com a possível eliminação de elementos lingüísticos próprios da linguagem coloquial.

Pesquisa realizada por Lúcia Lins Browne Rego revela que

É possível propor que há um processo de aquisição da língua escrita que se inicia espontaneamente a partir de um interesse da criança em reproduzir atos de leitura. Esse processo independe de um ensino explícito de regras gramaticais e de um domínio dos mecanismos de codificação e decodificação da escrita, permitindo que uma criança comece a se tornar letrada mesmo antes de aprender a ler.⁵⁶

⁵⁶ REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988, p. 38.

Segundo a autora, mesmo o contato com o texto literário, que envolve criatividade, a presença constante de “modelos” se faz necessária, e é de grande valor de aprendizado para que as crianças se iniciem como autoras. Para ela, “criar um texto é uma atividade lingüística bastante abstrata, uma vez que consiste em gerar situação fictícia através da linguagem. Para uma criança, cuja principal bagagem lingüística provém dos usos da língua em situações de conversação, isto pode ser uma tarefa muito difícil”.⁵⁷ Quando a audição de histórias e sua reprodução é uma prática agradável, na fase pré-escolar, a produção textual se coloca como espontânea e rica, revelando o resultado da exposição à qual a criança foi objeto: o mundo da literatura.

Uma prática como essa estabelece um contato muito mais prazeroso e profícuo da criança com o aprendizado da linguagem escrita, diferente da ênfase tradicional, que julga prioritária a correspondência fonema/grafema de forma descontextualizada e estanque, acabando por restringir o aprendizado da leitura e da escrita à decodificação e codificação. A experiência prazerosa com a escrita, via textos do agrado infantil, permite uma intimidade com a natureza da língua escrita que vai possibilitar uma apreensão muito mais profunda da mesma, já que ancorada no social, além de satisfazer o gosto infantil.

Continuando, a autora declara: “Temos de oferecer-lhes oportunidades de contato com diferentes modelos, contextualizando a língua escrita através de seus usos, mesmo antes de se tornarem efetivamente capazes de ler e escrever. É a partir desse contato que as crianças farão descobertas fundamentais ao seu processo de alfabetização”.⁵⁸

Segundo pesquisa da autora, a qualidade dos textos produzidos pelas crianças foi singular. “Cerca de 70% das crianças conseguiram, ao final da alfabetização, atingir uma fase de criação de textos nos quais já se podia vislumbrar a emergência de um estilo mais compatível com textos escritos”.⁵⁹

Além de saber como a escrita deve ser representada e de ter conhecimento textual, isto é, a forma de organização do registro dos textos (entre os que circulam em seu universo infantil), acrescenta-se o conhecimento de mundo, que nada mais é do que conhecer o tema, fato ou assunto, pois somente desse modo, a criança conseguirá produzir textos com relevância social. Desse modo, ela estará aprendendo a escrever textos, na escola, para poder

⁵⁷ Ibid., p. 39-40.

⁵⁸ Ibid., p. 50.

⁵⁹ Ibid., p. 70.

produzir textos fora dela, logo, os momentos de escrita perderão sua aura de atividade escolar para ser uma atividade de produção de sentidos e de conhecimento. Para que a leitura de mundo se amplie, é fundamental que a criança: seja exposta a pesquisas, leituras várias, audição de informações, notícias, etc., de modo que juntos, professor e alunos possam tecer “os fios entre os conhecimentos já construídos e aqueles que é necessário desenvolver”.⁶⁰

Qual a posição dos PCNs de Língua Portuguesa, quanto à produção textual na escola? Por defender que, na escola, a língua materna seja tida como oportunidade para produção de discursos, o documento sugere que o processo ensino-aprendizagem da língua deve ser uma oportunidade para a formação da subjetividade do indivíduo e para a sua realização como cidadão. Pontuemos algumas orientações encontradas no referido documento, começando pela relação leitor/escritor: “Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”.⁶¹

Continuando, o documento diz que a prática de produção textual será válida se tiver por objetivo a formação de escritores competentes, cujos textos sejam classificados como coesos, coerentes e eficazes, devendo a prática ser contínua. O termo autor indica competência para escrever, fazendo frente às necessidades individuais na prática social. Essa competência tem em vista não só as questões de ordem discursiva, mas também a seleção do gênero que se faz necessária, levando-se em conta o(s) interlocutor(es) e o(s) objetivo(s) pretendido(s): para que, para quem, onde e como se escreve.

A competência para redigir envolve habilidades tanto no sentido de organizar textos para tarefas escolares (resumos, roteiros, anotações, esquemas, etc.), para atender a necessidades particulares (bilhetes, cartas, mensagens em geral, etc.), e para a integração com os segmentos sociais (discurso, roteiro de entrevista, ofício, carta reivindicatória, notícia, requerimento, etc.). Deve, ainda, desenvolver: a habilidade de ser revisor de seu próprio texto, de demonstrar habilidades de pesquisador (quando se faz necessária a ampliação do conhecimento para a sua produção).⁶²

Ainda segundo os PCNs, para ser escritor, há que se conhecer os aspectos notacionais, ou seja, como a escrita pode ser representada (alfabeto, sinais de pontuação, sinais gráficos), e os aspectos discursivos – a linguagem em situações de uso. Outro conhecimento necessário é

⁶⁰ GOULART, Maria Cecília. Ninguém cria do nada: o texto como fonte para a produção textual. In: Salto para o futuro, op. cit., p. 151.

⁶¹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit., p. 47.

⁶² Ibid., p. 47-8.

a produção de textos orais, sem que saiba registrá-los, e que é possível saber codificar sem, no entanto, saber escrever no sentido de compor discursos. Para tornar a prática de produção textual produtiva, é necessário que os alunos tenham oportunidades de aprendizado próximas das condições necessárias à competência para escrever fora da escola. Outrossim, precisa ficar claro que escrever pode ser gratificante, mas ao mesmo tempo difícil. O documento deixa claro que, para trabalhar a produção textual na escola, não há como valorizar as concepções de língua que não seja a que vê a linguagem como prática social, e que a familiaridade com a diversidade de textos, que circulam socialmente, é imprescindível.⁶³

Ao contrário do que preconiza a pedagogia tradicional, para a qual uma criança só poderá re-produzir um texto, quando dominar o código escrito, os PCNs declaram:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproxima-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.⁶⁴

Daí ser uma prática comum solicitar-se à criança, em fase de alfabetização, que “escreva do seu jeito”, para, a partir dessa escrita, analisar como a mesma pensa o ato de escrever. Tal análise possibilitará as intervenções adequadas para que ela continue progredindo como escritora, seja em relação aos aspectos notacionais, seja em relação aos aspectos discursivos.

Na abordagem tradicional, a preocupação reside nos aspectos notacionais, enquanto os aspectos discursivos não tinham relevância, muito menos em fase de alfabetização. Para que as crianças fossem aprovadas, bastava que produzissem “textos”, mais ou menos assim: “A pata/A pata é branca./A pata é bonita./A pata é nova./A pata nada./A pata bota ovo./A pata é da vovó.” Em uma escrita dessa natureza, as crianças quase não apresentavam erros de ortografia, por isso, os professores hoje, acham que eles são muitos. Não percebem que, em um texto como o representado sobre “a pata”, não havia como errar, já que as palavras eram do vocabulário reproduutivo ativo, o sinal de pontuação era o ponto final, e outro

⁶³ Ibid., p. 48.

⁶⁴ Ibid., p. 48.

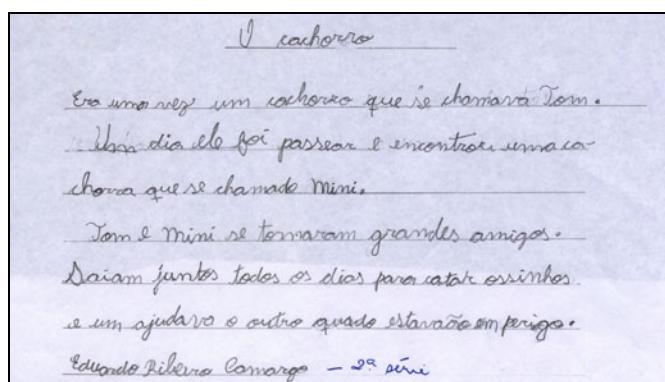
conhecimento esperado era o emprego de iniciais maiúsculas. Hoje, quando se permite que as crianças produzam textos, na 1^a série, elas produzem discursos, então, é claro que aparecem mais problemas da ordem dos conhecimentos notacionais e também discursivos.

5.7 Formando produtores de textos

Um outro aspecto apresentado pelos PCNs, quanto à produção textual, é:

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.⁶⁵

Analizando textos de alunos e assessorando professores, é comum encontrar textos que seriam narrativos, mas que não contêm os elementos próprios de uma narrativa: narrador, ambiente, tempo, enredo, personagem(ns), conflito, clímax, desfecho. Observando-se o texto abaixo, é possível constatar esse fato. Nele, temos narrador, tempo, personagens, mas não aparecem: ambiente, conflito, clímax e desfecho.



Em outras áreas do currículo escolar, os alunos apresentam muita dificuldade em organizar o que foi estudado com suas próprias palavras, como atestam os textos de alunos de quintas séries do Ensino Fundamental, em abril de 2000. Nota-se a falta de habilidades

⁶⁵ Ibid., p. 49.

lingüísticas próprias à prática discursiva. Os problemas nas questões dissertativas podem dever-se: ao fato de os alunos terem sido habituados à prática de estudo por questionários, por não estarem habituados a produzir discursos expondo idéias próprias de modo reflexivo, revelando as habilidades necessárias, quanto ao tema, aos interlocutores, aos aspectos notacionais. Por certo a prática da memorização acrítica dos conteúdos sem uma tomada de posição em relação aos mesmos, como sujeitos datados e situados historicamente, estão no cerne da questão.

Aluno 1 - Questões 3 e 4 com os respectivos enunciados que serão os mesmos para os alunos identificados como aluno 2, aluno 3, aluno 4 na seqüência dos exemplos.

3) Entre os estudos das grandes navegações e da história brasileira existe uma polêmica quanto ao "descobrimento" do Brasil. Alguns acreditam no acaso e outros argumentam em favor da intencionalidade da descoberta das terras.
 a) Aponte quais são os argumentos existentes para defender cada uma das ideias;
 b) Baseado nestes argumentos, dê a sua opinião sobre o assunto.

(Fizemos navegações para explorar novos países, já que no que tempo nos caravelas era monótono, o vento e os oceanos chegavam no Brasil. A intenção é a que os portugueses já tinham que invadir o Brasil e não pedir refúgio - nem muito das certas afirmações)

4) Quando se fala sobre a expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI, muitas vezes ficamos com a ideia de um período de prosperidade, de desenvolvimento tecnológico e econômico. Entretanto, para muitas das pessoas que se envolveram diretamente nas navegações a situação não era muito favorável. Segundo as estimativas dos pesquisadores, em média, de cada cinco marinheiros que embarcavam nos navios, apenas um retornava vivo ao final das expedições, que duravam vários anos. Os demais morriam de doenças, nos naufrágios e em batalhas. Uma amostra da vida a bordo dos navios está no diário de Antonio Pigafetta, que participou da expedição de Fernão de Magalhães no século XVI. Após ler um trecho deste diário que se encontra abaixo, faça um comentário sobre a vida destas pessoas. Você pode comparar a experiência deles com a dos incentivadores e financiadores das navegações, os burgueses e os reis, que não participavam das expedições.

"Não tínhamos mais pão para comer. Sobraram apenas pedaços de polvo que os morcegos já tinham sugado e que fediam muito por estarem encharcados de urina de rato.

A água que bebíamos ficou poeira e fétorenta.

Para não morrer de fome passamos a comer pedaços de couro retirados do mastro do navio. Mas este couro, exposto ao sol, à água e ao vento, era tão duro que deixá-lo de molho no mar durante cinco dias para amolecer um pouco.

Chegou um momento em que a única comida disponível era, apenas, serragem de madeira, pois até os repugnantes ratos já tinham sido utilizados como alimento. Pagava-se meio ducado por um rato.

Antonio Pigafetta

esses passageiros passavam super dificuldades comendo até ratos que valiam muito para os, só que enquanto eles respiravam os vapores de óleo, fritados comendo algo de melhor cloro eles só partiam dessas viagens e achou isso um pouco tristoso

Aluno 2 - Questão 3:

a) Os caras desportuguesaram
seus cidadãos e receberam poder
aqui, aí, n'tão, receberam poder aqui
planejando direções.
b) Um abraço que não é pra gente
deixar a Terra e dividir com
outros países.
c) Um abraço que divide terras
para outros.

Aluno 2 - Questão 4:

Todos os países que
queriam o Brasil por não ter águas salinamente.
(Querendo o monopólio do Porto)

Aluno 3 - Questão 3:

a) Cicaré → cabido afastar-se dos costões apesar
de querer uma calmaria; Intentão → intencionalidade
de "descobrimento" diz que os portugueses já sabiam da
existência dos territórios brasileiros.

b) Os argumentos dos fatores são mais fortes com
tudo isso a conquista do Brasil bem planejada.

Aluno 3 - Questão 4: não respondeu.

Aluno 4 - Questão 3

a - Centralização administrativa, mercantilismo, ausência de que
posição geográfica. avanços do mercantilismo;
b - não comendo.

Aluno 4 - Questão 4:

Que cada um dos marinheiros ficava vivo ao retornar.
E os outros marinheiros de dormir.
Eles não tinham quase nada para comer.

Percebe-se uma grande dificuldade, em argumentar de modo razoável, organizando as idéias de forma a sustentar um posicionamento particular. Por certo, o problema inicia-se por não darem conta da leitura compreensiva/reflexiva dos enunciados. Resultados como os registrados acima, não são únicos nem esparsos e revelam o pouco que um professor, especialista em sua área, pode fazer por e com alunos de quintas séries, uma vez que os mesmos não apresentam base que os sustente na seqüência de sua escolaridade, uma vez que foram informados, mas não educados na língua como objeto de uso.

Outra idéia defendida pelos PCNs é a de que todo texto é provisório, por isso, não é mais possível pensar em texto como uma produção isolada a ser corrigida pelo professor. Oportunidades devem ser criadas para os alunos revisarem seus textos assistidos pelo professor. O processo de produção textual exige acompanhamento com intervenções bem pontuadas durante suas fases: antes, durante e depois. O trabalho com rascunhos é necessário⁶⁶ e deve-se ter o cuidado de este não servir apenas para que o aluno “passe o texto a limpo”, ou seja, preocupe-se apenas com a “higienização” do mesmo. Sobre isso, assim esclarece Reinaldo:

As pesquisas mostram que os redatores inexperientes utilizam esse procedimento apenas como um ato mecânico (higienização na cópia do primeiro texto), e que somente os redatores mais experientes reformulam as idéias. Mostram também que a decisão sobre a forma de revisão (local ou global) depende dos objetivos estabelecidos para o texto em processo de produção.⁶⁷

Tendo em vista a rejeição apresentada pelos alunos às atividades que envolvem língua escrita, um fator a ser levado em conta é assim apresentado por Michael Stubbs:

Uma análise da língua escrita precisa ser colocada dentro de uma análise dos sistemas de significação. O simples fato de algo estar escrito veicula sua própria mensagem, por exemplo, de permanência e autoridade. Certas pessoas escrevem e certas coisas são postas por escrito (embora isso esteja mudando depressa com o acesso aos processadores de texto). A língua escrita em si mesma representa uma orientação rumo à cultura dominante, e isso sem dúvida é uma das razões por que ela é rejeitada por muitos alunos em sua rejeição mais geral dos modos dominantes de educação e cultura.⁶⁸

⁶⁶ Ibid., p. 51.

⁶⁷ REINALDO, M. A orientação para a produção de texto, op. cit., p. 93.

⁶⁸ STUBBS, Michael. A língua na educação. In: Língua materna, op. cit., p. 134.

Bagno sugere que se respeite o uso de formas lingüísticas consideradas não-padrão, na escrita do aluno, ao mesmo tempo em que se discuta a existência das regras que formalizam o ato de escrever, bem como do preconceito lingüístico existente em relação ao não enquadramento no citado padrão. O autor também defende que não podemos forçar o aluno escritor a se enquadrar no uso padronizado das regras de escrita, uma vez que o seu não enquadramento pode sugerir uma rebeldia à sociedade que ele considera injusta, discriminadora e excludente, logo, não valendo a pena, para ele, o esforço para o enquadramento. No entanto, o autor considera que isso não impede que o professor exponha, de maneira serena, “os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y”.⁶⁹

Gilles Gagné acrescenta que a produção textual é bem mais complexa que a leitura comprehensiva, diferença marcada pelo fato de a produção textual resultar em algo registrado, possibilitando a emissão de um juízo de valor pelo(s) interlocutor(es). Além disso, a complexidade com que se reveste tanto o código lingüístico como o ortográfico, demandam tempo para seu aprendizado e consequente utilização satisfatória.⁷⁰ Por isso, os momentos de atividade com linguagem escrita devem ser revestidos de objetivos claros e de uma interação verbal e afetiva adequadas, caso contrário, dificilmente, os alunos terão satisfação em escrever. Talvez o primeiro passo seja transformar esses momentos em situações de produção textual de fato e não em ocasiões para “redação escolar”. Além disso, deve ser um momento em que os alunos vejam respeitados os seus dialetos de origem, sabendo por que devem aprender a escrever empregando os conhecimentos lingüísticos da variante padrão sem, contudo, serem coagidos para tal, mas conscientizados e auxiliados para que alcancem sucesso.

Jânia Ramos acrescenta que, na concepção do aluno, a escola tem criado um interlocutor para o texto dele com características de “superior, culto, autoritário e onisciente”, e que, de posse dessa imagem, o aluno forma sua idéia sobre língua culta. Por isso, “não é sem motivo que os alunos chegam a afirmar que ‘enfeitam’ as redações com palavras ‘bonitas’ para ‘mostrar pro professor que a gente sabe’”, e, em função disso, o aluno reproduz “modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados”, perpetuando o “caráter repressivo e valorativo da escola”.⁷¹

⁶⁹ BAGNO, M. A inevitável travessia. In: Ibid., p. 76-7.

⁷⁰ GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: Ibid., p. 224.

⁷¹ RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 14-5.

5.8 Escrever é preciso. Produzir sentido não é preciso

Não basta saber que escrever é preciso, necessário. Há muitos outros saberes necessários ao ato de escrever. Um deles é o de que nenhum texto é tão bom que dispense a necessária tarefa de buscar atribuir sentido ou sentidos ao que ele diz. Aquele que escreve, normalmente, pensa ter dito o que realmente gostaria de ter dito, mas nem sempre isso acontece, quando entra em cena a pessoa do leitor. É por isso que um texto só se completa, quando é lido e compreendido. Ao escrever, todo autor imagina seu leitor e o que seu texto irá desencadear nele. No entanto, quando a escola trabalha com redação escolar, não ocorre esse pensar nem esse trabalho árduo de procurar dar ao texto o sentido que ele deve ter. Para que tenhamos sucesso nessa empreitada, que não é fácil, há a necessidade de intervenções bem pensadas do professor, ajudando o aluno a se deslocar de sua posição de autor para a de leitor do próprio texto.

Segundo Paulo Coimbra Guedes e Jane Mari de Souza, procedendo assim, é possível desconstruir a atitude que os alunos desenvolveram em relação à língua escrita (pela forma como a mesma tem sido tratada na escola) de modo que esta “passe da produção de *redações escolares* para a produção de ‘discursos, isto é, textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores’”⁷². Para os autores, essa produção de discursos

Começa, portanto, com a introdução do leitor no processo de produção de texto. Assim como na leitura o sentido produzido individualmente por cada leitor torna-se mais rico no confronto com os sentidos produzidos pelos demais leitores, do mesmo modo, o sentido do texto produzido na escola precisa dos sentidos para que o autor do texto os confronte com os (efeitos) de sentido que quis produzir e reflita sobre esse (des)encontro e reescreva o texto para que o diálogo se torne produtivo e esclarecedor.⁷³

Esse deslocamento da função de autor para a de leitor será mais satisfatória se, na sala de aula, acontecer a colaboração dos demais alunos na avaliação da produção do sentido pretendido. Para Guedes,

⁷² GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1998, p. 146.

⁷³ Ibid., p. 146-7.

É fundamental estabelecer que os textos sejam produzidos como coisa pública, isto é, que sejam passíveis de publicação para leitura e comentário de qualquer leitor. E daí, segue-se que os textos devem ser lidos e comentados em aula para que resultem por serem escritos para serem avaliados, não apenas pelo professor, mas pelo um conjunto de leitores a quem se dirige. Só desse modo o aluno põe-se diante do problema concreto da interlocução: o que posso querer dizer para aquela gente toda a respeito do tema em questão?⁷⁴

Iniciando essa prática com uma classe de 7^a série, tomei como base para discussão o texto de um dos alunos tendo, previamente, explicitado como trabalharíamos daquele momento em diante. Como a classe não conseguisse entender o que o autor pretendeu dizer a certa altura do texto, o autor foi solicitado a explicar. Então, o aluno: “Eu não quis dizer nada.” Sua reação deveu-se a não ter lhe sido dada, até então, a oportunidade de ser autor. Ele escrevia apenas para cumprir uma formalidade.

Com o desenvolvimento do processo de produção textual, a situação passou a melhorar, a ponto de, em uma das turmas, rotulada como a mais difícil em disciplina, os alunos participarem desses momentos de análise do texto dos colegas com interesse, disciplina e competência. Alunos que não demonstravam o mínimo interesse em produzir textos, à medida que iam crescendo em suas habilidades, faziam questão de ter seus textos lidos e analisados. Como o procedimento para avaliação consistia de, a cada semana, serem sorteados o equivalente a um terço dos alunos da classe, aqueles que não eram sorteados imploravam para que tivessem a oportunidade. Porém, tudo isso demandou muito trabalho, muito investimento de tempo, de conscientização, de planejamento para “fisgar” cada aluno e as classes como um todo para uma produção textual consistente.

Em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, o trabalho foi desgastante, mas compensador. Ao iniciar o processo com os alunos, propus-lhes usar em cada texto o código empregado pelos corretores de redações no vestibular da universidade local. Numa primeira aula, discutimos cada código e o que cada um deles representava na prática da produção textual. Na aula seguinte, os alunos produziram seus textos e, após serem analisados por mim, tiveram a inclusão dos respectivos códigos em cada situação necessária.

Na aula posterior, cada aluno recebeu seu texto com as indicações feitas. O que se seguiu, então, foi sofrível tanto para os alunos, quanto para mim, pois cada um carecia de atendimento individual, no sentido de melhorar o texto, até mesmo nas situações mais banais.

⁷⁴ GUEDES, Paulo Coimbra. A construção da discursividade na escrita – procedimentos básicos do professor. In: LIMA, Marília dos Santos e GUEDES, Paulo Coimbra (org.). Estudos da linguagem. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996, p. 139-140.

Uma aluna, em particular, deixou sua súplica gravada em minha memória até hoje. Ela havia usado o pronome relativo “cujo” aleatoriamente no texto. Ao observar o código correspondente, e ao receber a orientação, imaginou que bastava substituir o referido pronome por outro equivalente da mesma categoria. Desfeita a confusão, tristemente, desabafou: “Nunca ninguém analisou um texto meu dessa forma. Eu preciso aprender a escrever.” Outros alunos falavam com freqüência: “Por que não fomos ensinados dessa forma há mais tempo?!”

5.9 As interações sociais e a prática da produção textual

Há um poema de João Cabral de Melo Neto que representa bem a idéia de que a produção textual não é uma ação solitária, mas solidária. Também confirma que, para que a produção de sentido aconteça, não basta escrever, há toda uma parceria para que o texto esteja realmente tecido e a tênue cadeia de sentidos se estabeleça.

Tecendo a manhã

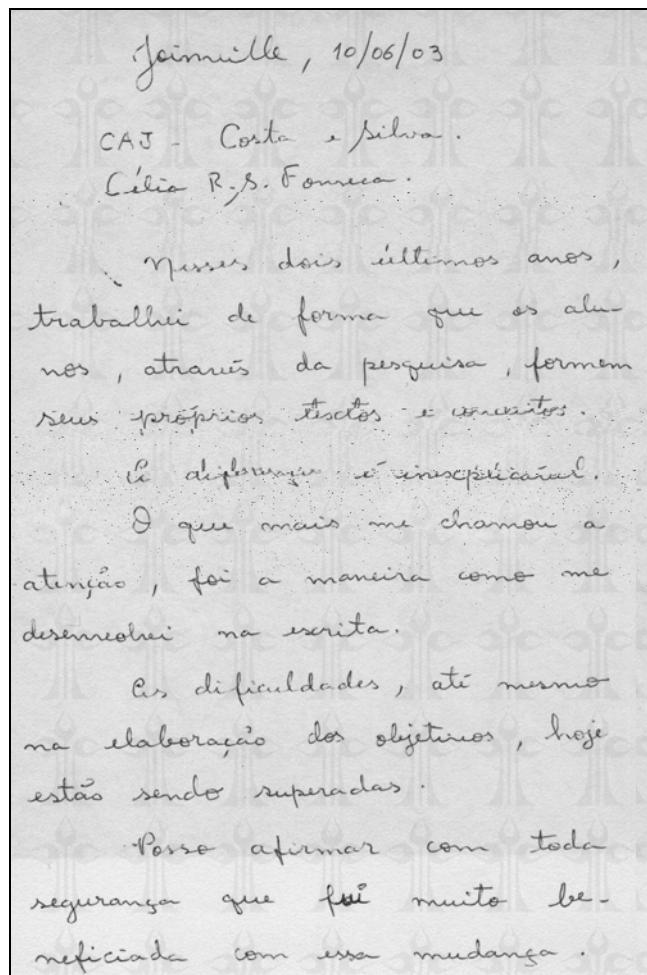
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.⁷⁵

Como proceder para que cada aluno saiba lançar mão da arte de tecer textos? Uma prática tem apresentado resultados gratificantes: produção textual coletiva. Após assessorar por três anos, uma determinada instituição escolar, a professora da quarta série exclamou em uma das reuniões: “Não conheço forma melhor para ensinar alunos a produzirem textos!” Ela

⁷⁵ MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra. In: Poesias completas. 2^a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975, p. 19.

já estava colhendo os resultados do trabalho dos anos anteriores nas séries antecedentes à sua. Tratava-se da proposta de produção de textos coletivos. Nessa prática, cada aluno, de posse de um ou mais fios da trama ou de nenhum, pode participar para que a urdidura aconteça e tenha resultados satisfatórios. Uma outra professora, em 2003, também registrou sua opinião, após ter vivenciado essa prática com seus alunos, tendo participado de capacitação profissional, na qual sugeri esse fazer pedagógico e o recomendei:



Para compreender melhor essa prática, precisamos refletir um pouco mais sobre as chamadas “interações sociais”, já citadas em capítulos anteriores, e que ocupam um lugar de destaque na produção textual coletiva (em grandes ou em pequenos grupos) e também nas atividades de produção individual e de reescrita assistida. Esse termo, bem conhecido, nos meios educacionais, chegou ao Brasil com os estudos baseados em Vygotsky. Para Cláudia Davis, esse termo é “entendido enquanto estratégia privilegiada para promover e ou aprimorar

a construção do conhecimento por parte dos alunos”.⁷⁶ No entanto, sem elucidar que teoria sustenta a prática das interações sociais, não se clarifica como as mesmas podem ser úteis ou não para serem vivenciadas em sala de aula. As interações sociais deveriam ser as que provocam atividades mentais, ou seja, aquelas “entendidas enquanto condições produtoras de determinadas construções cognitivas”⁷⁷ e que favoreçam a apropriação do saber escolar pelos alunos.

Elas têm sua origem em uma visão de homem como sujeito social e que, na interlocução com outros, em contatos mesmo comuns, constitui-se e se desenvolve como sujeito. Essa visão de homem vem-nos através dos escritos de Vygotsky para quem todo o legado social é passível de ser apropriado pelo sujeito, via linguagem, sendo transformado em conhecimento individual, quando o sujeito possui condições neuronais. Para o autor, a criança “amadurece” (desenvolve-se) à medida que é educada e ensinada, logo, desenvolvimento e educação/ensino são indissociáveis.⁷⁸

Nessa perspectiva, não se espera que a criança esteja “amadurecida” para então ser educada/ensinada. Desde que ela participe de interações sociais, via linguagem, capazes de provocar a aprendizagem, acontecerá seu desenvolvimento. Esse processo é possível, quando se aposta no desenvolvimento potencial: aquele que a criança é capaz de ter, ao interagir com adultos ou companheiros mais experientes, logo, um desenvolvimento que ainda não foi alcançado, mas virá a sê-lo. Quando este se consolida, passa a ser desenvolvimento real e o ciclo continua: “desenvolvimento real” (aquilo que a criança realiza de modo independente), “zona de desenvolvimento proximal” (funções psicológicas capazes de ser ativadas e desenvolvidas, quando a criança interage de forma adequada), “desenvolvimento potencial” (aquele que se tem como meta e que, pelas interações sociais, mediadas pela linguagem, vai se tornar “desenvolvimento real”).

Em termos de implicações educacionais, Vygotsky postula que as interações sociais, necessárias ao desenvolvimento cognitivo, são as que atuam na “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, aquela que assinala as funções cognitivas emergentes, que podem se efetivar e servir de base para novas aprendizagens.⁷⁹

⁷⁶ DAVIS, Claudia et all. O papel e o valor das interações sociais em sala de aula. 1991, mimeo, p. 1.

⁷⁷ Ibid., p. 1.

⁷⁸ Ibid., p. 2-3.

⁷⁹ Ibid., p. 4.

Tendo a linguagem um papel destacado nas interações sociais, deve ser valorizada, provocada e priorizada para que o ciclo acima esboçado se processasse. Ao se apropriar das habilidades e dos conhecimentos disponíveis no entorno social, a cognição vai se desenvolvendo. Esse processo decorre, pois, de interações no nível social interpessoal, externo, interpsicológico para então se transformar em nível individual, intrapessoal, interno, intrapsicológico.⁸⁰

Daí a sugestão desse ciclo no processo ensino-aprendizagem, devendo o mesmo nortear o fazer pedagógico do professor, um conhecimento organizado de maneira partilhada: do social, do externo, do interpessoal, do interpsicológico (classe e professor) para o individual, interno, intrapessoal, intrapsicológico (cada aluno). Isso é possível, quando o professor possibilita as interações sociais entre os alunos e consigo mesmo, fazendo intervenções na “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, provocando reflexões e fazeres no nível em que a criança ainda não tem independência cognitiva, mas é capaz de resultados, desde que assessorada por um adulto ou por companheiros mais experientes.

Em termos de produção textual, essa concepção de aprendizagem e de desenvolvimento é de fundamental importância. Do contrário, sonegamos oportunidades às crianças por julgar que ainda não é o momento para esse ou aquele conteúdo. Acompanhei professores de Educação Infantil que, ao produzirem textos coletivos com seus alunos, iam explicitando a organização do texto em parágrafos (quando era o caso), o espaçamento regular entre as palavras, a seleção do vocabulário mais apropriado, a intencionalidade do texto tendo em vista seu(s) interlocutor(es) e o(s) objetivo(s), a escolha do título, etc.. Na seqüência do processo, nas produções coletivas, as crianças demonstravam habilidades para sugerir a presença dos elementos citados e, em produções individuais, demonstrarem a presença desses elementos.

Os textos abaixo são uma pequena amostra. Eles narram uma história bíblica ouvida pelos alunos de uma classe de Jardim III, cuja diretriz da escola é a de não alfabetizar, sistematicamente, mas de oferecer as condições de letramento.

⁸⁰ Ibid., p. 5.

ZAQUEU ZAQUEU.
AS PESOUAS TÃO QUE DAR
DINHEIRO PARA ZAQUEU E ZAQUEU
ENTRA GAVA PARA O REI E
UM DIA ZAQUEU SE ARREPENDE
E QUERIA VER JESUS E JESUS
VALOR EU VOU PONZAR NA
SUA CASA.

Caroline - 17/11/2000

ZAQUEU ROUBAVA
FA ELE ERA RICO
ELE QUERIA VER JESUS
JESUS TORNOU NA CASA DE ZAQUEU
ZAQUEU TINHA UM MONTÃO DE DINHEIROS
ZAQUEU SUBIU NA ARVORE PARA VER JESUS
JESUS DOMOU NA CASA DE ZAQUEU

Letícia - 17/11/2000

Vinícius - 17/11/2000

ZAQUEU
ZAQUEU GOSTAVA DE ROUBAR DINHEIRO DAS PESSOAS
ELE QUERIA VER JESUS E ENTÃO DE TEVE UMA
IDÉIA ELE SUBIU NA ARVORE E JESUS DISSE
QUE VAI POSAR NA SUA CASA.

Manuela - 17/11/2000

ZAQUEU ROUBAVA DINHEIRO.
ZAQUEU TEMIAVER JESUS
JESUS TISI PARA TER
QUE IRIA PARA CASA.

Alexandre - 17/11/2000

Em uma turma, também de Educação Infantil, coordenando uma produção textual coletiva em grande grupo, sugeri que as crianças indicassem o título antes da produção do texto, com o objetivo de sondá-las, pois sabia que a professora já havia trabalhado a necessidade da escolha do título ser mais adequada ao término do texto. Elas reagiram dizendo que o título só poderia ser dado após a conclusão, pois ainda não sabiam como seria a história.

Observando alunos de primeira a quarta série, em práticas de produções textuais coletivas, cujos professores escolhem a concepção de língua como prática social, é possível perceber como os mesmos são capazes de indicar, sugerir, discutir sobre os elementos lingüísticos mais apropriados na situação de uso que estão vivenciando. Esses professores provocam interações que intervêm, adequadamente, para que as condições cognitivas emergentes floresçam. Segundo Davis, “se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas”.⁸¹ A autora continua:

Interações sociais que contribuem para a construção do saber e que, por esta razão, são consideradas educativas referem-se, pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação de ação, superações de contradições etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta esteja claro para todos os envolvidos.⁸²

Quando a escola elege a redação escolar como forma de trabalho com a língua escrita, não lança mão das interações sociais adequadas para alcançar os resultados considerados possíveis, já que não vê a linguagem como prática social, mas individual. O quadro abaixo enriquece as reflexões até aqui realizadas:

Formalismo lingüístico <i>versus</i> funcionalismo lingüístico⁸³	
Paradigma formalista	Paradigma funcionalista
1. Uma língua é um conjunto de frases.	1. Uma língua é um instrumento de interação social.
2. A função primária de uma língua é a expressão de pensamentos.	2. A função primária de uma língua é a comunicação.
3. O correlato psicológico da língua é a competência: a capacidade de produzir, interpretar e julgar frases.	3. O correlato psicológico da língua é a competência comunicativa: a habilidade de conduzir uma interação social por meio da língua.
4. O estudo da competência tem prioridade lógica e metodológica sobre o estudo do desempenho.	4. O estudo do sistema da língua tem seu lugar no interior do quadro do sistema de uso da língua.
5. As frases duma língua devem ser descritas	5. A descrição dos elementos lingüísticos do uso da

⁸¹ Ibid., p. 8.

⁸² Ibid., p. 9.

⁸³ FIGUEROA, Esther. Sociolinguistic Metatheory. Oxford, Pergamon, 1994, p. 22-3. Disponibilizado por

independentemente de sua situação de uso.	Língua deve fornecer pontos de contato para a descrição de seus contextos.
6. A aquisição da língua é inata; a entrada é restrita e não-estruturada – teoria do estímulo pobre.	6. As crianças descobrem o sistema subjacente à língua, e o uso da língua é auxiliado pela entrada altamente estruturada de dados lingüísticos presentes nos contextos naturais.
7. Universos lingüísticos são propriedades inatas do organismo humano, biológica e psicologicamente.	7. Universais da linguagem são restrições inerentes aos objetivos da comunicação, a constituição dos usuários da língua e as situações em que a língua é usada.
8. A sintaxe é autônoma com respeito à semântica; sintaxe e semântica são autônomas com respeito à pragmática; as prioridades vão da sintaxe, via semântica até a pragmática.	8. A pragmática é o quadro no qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; semântica é subordinada à pragmática; e as prioridades vão da pragmática via semântica até a sintaxe.

Para que a redação escolar ceda lugar à produção textual é necessário, pois, uma mudança considerável na qualidade das interações sociais vivenciadas na escola, porque a começar pela postura do professor, continuando no que se entende por conteúdo, e chegando à postura do aluno, sem esquecer da concepção de língua, tudo precisa ser revisto. No que tange à postura do professor, esta precisa deixar de ser a de: censor, dominador, detentor do conhecimento e da experiência, aquele que ensina (mas que não necessariamente aprende com os alunos), aquele que detém o poder e a autoridade com autoritarismo. No que diz respeito à postura dos alunos, é preciso desbancar a obediência cega, o conformismo, a passividade, a reprodução. O conteúdo precisa deixar de ser aquele rol estabelecido do exterior para o interior, que é oriundo da cultura dominante, e que faz parte da tradição, para ser o conhecimento possível e necessário à constituição do indivíduo pela via do social, de modo que este seja um cidadão de fato.

Na postura tradicional, as interações sociais iniciam-se como assimétricas, já que o professor é aquele que sabe e os alunos os que não sabem, devendo chegar ao patamar da simetria, quando os alunos alcançam os objetivos sinalizados pelo professor, ou seja, respondem ao que o mesmo propôs como conhecimento a ser alcançado. No caso das redações, este conhecimento, normalmente, evidencia-se pela forma (fórmula): ortografia, letra legível, presença do título (mesmo que não atenda às necessidades do texto), emprego das maiúsculas e minúsculas, emprego da pontuação. É importante lembrar que o emprego dos sinais de pontuação, na proposta tradicional, não está vinculado à coerência, daí, geralmente, o ponto final ser o sinal mais presente nas redações infantis. Aqui, ressalta-se a incoerência dessa proposta, uma vez que as crianças entram em contato com todos os sinais de pontuação nos textos que lêem. A mesma incoerência persiste na forma de conhecimentos

metalingüísticos, pois as crianças aprendem através de noções, como: “O ponto de interrogação serve para perguntas.” ou quando “aprendem” sobre tipos de frases classificadas em: declarativas afirmativas e negativas, interrogativas e exclamativas.

No enfoque tradicional, pensar em organização de idéias/coerência, em elementos coesivos, em concordância nominal e verbal, etc. seria algo só para os alunos de quinta série em diante, que têm como professores, os “especialistas”. Daí, para não interferir na criatividade e na espontaneidade infantis, muitos professores, para serem “atualizados”, abdicam da postura de censor e assumem a de árbitro ou moderador em interações criança a criança que, por serem “necessariamente ricas, diversificadas e produtoras de autonomia no pensar e no agir”⁸⁴, não devem sofrer intervenções, acabando por se transformar num *laissez-faire*. No papel de árbitro ou moderador cabe, ao professor, atuar quando há discordâncias, confusões, impasses, indisciplina.

Gagné discorre a respeito das interações verbais como meio de ensino e de aprendizagem. Ele diz que a linguagem tanto é objeto e objetivo de aprendizagem, como se constitui em meio privilegiado para a mesma. Segundo o autor, numerosas pesquisas colocam em evidência a conversação, no desenvolvimento cognitivo e social das crianças em suas aprendizagens na escola. Uma dessas pesquisas aponta o diálogo, da criança com seus pares e com o professor, como a vivência primordial para o desenvolvimento do pensamento, logo, um instrumento valioso no processo ensino-aprendizagem. Segundo um dos pesquisadores, “a conversação fornece o contexto natural do desenvolvimento da linguagem e (...) a criança aprende ao explorar o mundo pelas interações verbais que mantém com outras pessoas”. Qualitativamente, sua aprendizagem é enriquecida pela contribuição dos interlocutores, especialmente, pela valorização que os adultos dão às participações das crianças, e como estes utilizam tais participações para dar voz e significação às falas infantis.⁸⁵ O autor continua:

O diálogo é igualmente um poderoso meio de relação interpessoal entre o docente e a criança. A qualidade da relação afetiva e pessoal entre o docente e a criança constitui um fator importante da motivação e das atitudes desta e daquele. A importância destes dois elementos e da interinfluência recíproca dos dois parceiros é reconhecida há muito tempo para o êxito dos aprendizados escolares.⁸⁶

⁸⁴ DAVIS, C. et all. O papel e o valor das interações sociais em sala de aula, op. cit., p. 10.

⁸⁵ GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua materna, op. cit., p. 194-5.

⁸⁶ Ibid., p. 195.

É possível formar crianças produtoras de textos já nas séries iniciais. Isso tem sido comprovado pela prática docente e por pesquisas, pois segundo Gagné:

Desde o primário, importa fazer as crianças escreverem diferentes tipos de mensagens, em particular os tipos que elas encontram mais freqüentemente. De fato, essas mensagens podem reforçar e consolidar as aquisições lingüísticas feitas e estimular o ato de escrever, ilustrando para as crianças a utilidade deste ato, longe de ser evidente, para crianças pequenas. Pode-se mencionar nesta categoria os cartazes, os letreiros, as histórias em quadrinhos, os anúncios publicitários, as canções, as parlendas etc. É útil e interessante realizar diferentes tipos de discurso (informativo, expressivo etc.) e fazer adquirir então os elementos lingüísticos que são particularmente freqüentes neles e que contribuem para caracterizá-los.⁸⁷

Vê-se, pois, que as crianças devem participar de atividades previamente organizadas, para que tenham mais sucesso do que derrotas. Para tanto, ciente da desigualdade peculiar às crianças na forma de diferenças, quanto às informações, às estratégias de pensamento e de ação, e aos recursos de que dispõem, o professor promove, por meio da desigualdade, a partilha e a ampliação das capacidades cognitivas pelas interações partilhadas, tendo por objetivo o bem comum. Nesse enfoque, os alunos participam de produções de texto na forma individual, não como exercício de escrita ou para ganhar nota, mas para que possam ser identificadas quais suas necessidades básicas, de modo que o professor planeje as intervenções adequadas, tanto na forma de produções coletivas em grande grupo, como em pequenos grupos, desde que tais atividades, segundo Davis, ofereçam “igualdade de oportunidade no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, à expressão individual, à negociação e à escolha”⁸⁸, as quais possibilitam, segundo a autora:

Atribuir, a cada parceiro da interação social, a possibilidade de constituir uma rede de potencialidades, de iniciativas e de recursos indispensáveis ao trabalho partilhado. Abandona-se, assim, a visão de aluno que ganha vida e espaço de manifestação apenas quando solicitado pelo professor, para se adotar uma postura que salienta as possibilidades de um ensino mútuo, onde cada um atua como elemento formador do outro. O valor da simetria não está, portanto, em eliminar as desigualdades, mesmo porque isto seria uma impossibilidade prática. Seu valor, ao contrário, está no fato de se garantir condições simétricas de participação – condições de participação igualitárias – onde contribuições distintas são vistas como necessárias para se atingir o objetivo comum.⁸⁹

⁸⁷ Ibid., p. 227.

⁸⁸ DAVIS, C. et all. O papel e o valor das interações sociais em sala de aula, op. cit., p. 11.

⁸⁹ Ibid., p. 11.

Nota-se a importância do papel do professor. A ele cabe coordenar a classe na elaboração das regras para disciplinar as interações de modo que a simetria seja alcançada. Sabe-se que, quando os alunos participam da elaboração das regras, eles mesmos se encarregam de cumpri-las e de fazerem-nas cumpridas. A organização das regras de participação, já constitui uma excelente oportunidade de aprendizado, uma vez que elas não vêm prontas para serem obedecidas sem reflexão. Ao contrário, serão organizadas a partir das necessidades percebidas pelas classes como próprias para o grupo como um todo. Tais regras dizem respeito às questões de participação pessoal e coletiva (habilidades sugeridas para LO, no anexo 2 e que servirão de parâmetro para o professor), bem como as orientações que dizem respeito aos conteúdos inerentes à prática da produção textual (anexo 6), pois, para Maria Teresa Serafini, “aprender a escrever significa adquirir gradativamente algumas habilidades, do mesmo modo que se aprende a andar de bicicleta. (...) Na realidade, cada texto nasce gradativamente e através de muito empenho; escrever é, na maior parte dos casos, uma profissão, um trabalho como outro qualquer, que requer técnica e esforço.”⁹⁰ Segundo Stubbs, “uma competência na língua escrita é claramente uma chave para o sucesso na educação e no sistema social”.⁹¹

5.10 A prática da produção textual nas séries iniciais

Tenho sugerido que, no início de cada ano letivo, os professores solicitem que os alunos, de segunda a quarta série, redijam uma narrativa. A escolha recai sobre esse gênero porque as crianças estão mais familiarizadas com o mesmo, na forma de histórias. Para tanto, os professores deverão recordar como o texto deve ser organizado. Também será debatido o tema proposto que é comum a toda a classe. Na seqüência, o objetivo da atividade será explicitado: as crianças deverão escrever da melhor maneira, dentro dos conhecimentos que têm, sem receber qualquer ajuda, pois o texto servirá de parâmetro para o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo. A seguir, cada aluno produz o seu texto que, ao final, é recolhido pelo professor. Este não poderá fazer qualquer correção no mesmo. Ele será mantido em sua forma original para posterior avaliação pelos próprios alunos, ao final do 1º semestre ou ao final do ano letivo, dependendo de como o trabalho se desenvolver.

⁹⁰ SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. 3^a ed. São Paulo: Globo, 1989, p. 20-1.

⁹¹ STUBBS, M. A língua na educação, op. cit., p. 131.

Após selecionar as habilidades próprias para a série⁹², o professor prepara um documento que tenho denominado de *Mapeamento das principais habilidades para a produção textual*. Neste, constarão: os nomes dos alunos na ordem do registro de classe em coluna vertical à esquerda. A seguir, ao lado da coluna com os nomes dos alunos, tantas colunas quantas forem as habilidades selecionadas pelo professor, as quais serão identificadas por uma legenda previamente determinada por ele. Além dessa legenda, ele organizará outra para indicar “forte”, “médio” e “fraco”, ou qualquer outra classificação (ótimo, bom, regular; satisfatório, insatisfatório; etc.) que indique como cada aluno se revelou, nas habilidades em questão, ao produzir seu texto. Então, analisando cada texto de aluno, avaliará a *performance* de cada um deles em cada habilidade, e a preencherá com a legenda selecionada.

Concluída a análise e preenchido o documento, o professor terá um mapeamento da classe, isto é, como cada aluno está em produção textual, dentro do que se espera para a classe naquele ano letivo, ao mesmo tempo em que terá uma visão da classe como um todo. A partir daí, o professor vai escolhendo que habilidades são prioritárias sobre as outras e, à medida que desenvolve o processo de produção, vai fazendo intervenções para que os alunos dominem as habilidades selecionadas, tendo o cuidado de não “atacar” todas as habilidades de uma vez.

Os textos ficarão arquivados e, quando o professor perceber que já houve considerável melhora da classe, fará a devolução aos alunos para que estes os analisem e procedam a reescrita. Alunos há que, ao compararem como escreviam e como estão escrevendo, ficam surpresos, havendo aqueles que não deixam de bater com a mão na testa, enquanto exclamam: “Nossa, como eu era burro!”

Os PCNs orientam que não se procure resolver muitos problemas, decorrentes do ato de redigir, ao mesmo tempo.⁹³ Após a conclusão do mapeamento e da eleição das habilidades prioritárias a serem trabalhadas (sugiro que o professor “ataque”, de imediato, as habilidades que dizem respeito à organização das idéias – coesão e coerência – e de parágrafos), começam as atividades de produção textual coletivas em grande grupo, pois não resolve fazer os alunos produzirem, individualmente, reproduzindo vez após vez seus “erros”.

Para todas as classes haverá produções individuais e espontâneas para que o professor analise como o aluno escreve, podendo, assim, ajudá-lo. Na primeira série, as produções

⁹² Referência às habilidades apresentadas no anexo 6.

⁹³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit., p. 52.

individuais e espontâneas também servem para que o professor avalie como a criança está pensando a escrita. Estas serão alternadas com produções coletivas em grande grupo, que tanto auxiliam na aquisição da leitura como da escrita. A criança da primeira série não deverá ser submetida a um processo de correção sistemática em que seus “erros” tenham mais relevância do que seus acertos (nas demais séries esse cuidado também precisa ser lembrado, mas na primeira série é crucial). Ela precisa saber como é que se escreve, mas sem ter medo de se expor por se sentir impotente para escrever do modo como o professor deseja que o faça. Stubbs faz uma referência, a esse respeito, que deve ser incluída aqui:

(...) uma vez reconhecidas as relações entre ler, escrever, escutar e falar, também se reconhece que, quando as crianças adquirem competência em língua escrita, elas não estão fazendo uma simples transição da fala para a escrita. Elas estão fazendo toda uma série de transições relacionadas que, portanto, não ocorrerão todas ao mesmo tempo: por exemplo, do informal para o formal, do espontâneo para o revisado, do particular para o público, e possivelmente do não-padrão para o padrão e da primeira para a segunda língua. Essa observação bastante simples precisa ser relacionada ao debate sobre transições casa-escola e sobre como essas mudanças de língua podem estar ligadas ao sucesso ou ao fracasso escolar.⁹⁴

As produções individuais receberão atenção especial contribuindo para que o professor possa auxiliar cada criança em suas necessidades particulares. Alguns desses textos poderão ser escolhidos para reescrita individual assistida, na sala de aula, quando o professor atende a cada aluno, e o auxilia a melhorar o que for preciso. Ou então, escolhe um dos textos faz várias cópias do mesmo, distribuindo-as entre os grupos de alunos. Na seqüência, parte para a reescrita na lousa, na forma de um texto coletivo, tendo por interlocutores os alunos, em grupos, guiando-se pela cópia recebida.

Em toda e qualquer proposta de produção textual (seja de oportunidades oriundas de todas as áreas do conhecimento, pequenas pesquisas, audição de leituras, notícias, etc., observação de cópias de obras de arte, organização de letras para músicas, dentre outras) ao partir para a prática efetiva com a participação coletiva em grande grupo, primeiramente, o professor discutirá o assunto com os alunos. A discussão é importante para que eles encontrem e ordenem as idéias, para depois organizá-las no texto de maneira adequada. Essa fase é, pois, preparatória, porque compreende a seleção das informações e organização mental das mesmas. É importante ouvir as crianças, pois é a forma de se constatar o que elas sabem

⁹⁴ STUBBS, M. A língua na educação, op. cit., p. 135.

sobre o tema e o que precisam saber para que o texto tenha conteúdo, ou seja sobre o que se vai discorrer. Em relação à discussão sobre o tema, Guedes declara:

Todo texto produzido deve resultar de uma investigação que visa a ampliação do universo do conhecimento. Neste sentido, é preciso que os temas a serem tratados permitam que os alunos falem do que conhecem e o que seus leitores também conhecem, tendo bem claro que apenas a escolha desse tipo de tema não é suficiente para evitar a reprodução dos modelos da redação escolar. A imposição de produção de conhecimento é o ponto de partida para discutir o faz-de-conta em que estiveram os alunos imersos ao longo de sua vida de escritores para a escola. A insistência nesse ponto deve levar a textos que permitam discutir o assunto não apenas a formalidade do texto.⁹⁵

Discutido o tema, o passo seguinte é analisar o gênero textual que, na primeira série, não deverá ser muito diversificado. Os gêneros deverão chegar ao conhecimento das crianças via leituras e ou observações várias. Não deverão ser dadas as características de cada gênero como uma teoria. Essas características deverão ser percebidas sob a intervenção do professor. Por exemplo, comparando um texto narrativo e um poema, as crianças poderão ser auxiliadas a perceber que um é organizado em parágrafos e o outro em linhas que chamamos de versos, e assim por diante. Tenho sugerido um trabalho sistemático com a produção de narrativas. Com isso, pretende-se um efetivo aprendizado quanto: à organização dos parágrafos (assunto difícil para as crianças; muitas têm chegado à quinta série, sem terem uma noção mais adequada sobre como organizá-los); à organização das idéias/coerência e à coesão; às concordâncias (nominal e verbal); ao uso de discurso indireto e, posteriormente, do direto; ao emprego conveniente dos sinais de pontuação; à escolha dos recursos expressivos; além do aprendizado que diz respeito aos elementos próprios da narrativa. Um outro lembrete oportuno se refere à presença do dicionário na sala de aula, tanto para consulta das questões ortográficas, como para as questões de sentido.

A seguir, o professor vai coordenando a participação dos alunos, de modo que estes sugiram o conteúdo do texto e também a sua organização. Isso é possível, quando o professor sabe mediar a atividade, extraíndo dos alunos o que de melhor eles podem oferecer no momento. Não se pretende, aqui, que o professor, a título de ajuda, vá pondo as palavras ou idéias “na boca” dos alunos. Sua mediação deve ser no sentido de estimular cada um, e à classe como um todo, para a participação, a discussão, a negociação e, finalmente, a organização das idéias, bem como dos recursos expressivos e coesivos necessários à

⁹⁵ GUEDES, P. C. A construção da discursividade na escrita, op. cit., p. 140.

coerência. Os comentários que se seguem, dizem respeito ao questionamento que o professor deve imprimir, quando diante do texto escrito pelo aluno (no nosso caso, também válido para as reescritas). No caso da produção textual coletiva, como forma de aprendizado nas séries iniciais, Guedes aponta para a importância da mediação do professor, quando da organização das idéias na produção do texto coletivo:

Escutar o que o aluno tem a dizer não significa o paternalismo que se contenta com qualquer coisa que o aluno tenha escrito, chegando à conclusão de que *dá pra entender* o que ele quis dizer na sua confusa fala ou no ser canhestro e desajeitado texto, avaliando como o máximo que ele pode produzir dada a sua deficiente circunstância. Significa levar o aluno a fazer-se entender, inclusive por ele mesmo, fazer-lhe perguntas que o levem a preencher as lacunas que no seu texto representam as lacunas de seu entendimento; cobrar-lhe as informações necessárias para torná-lo inteligível, a clareza na expressão da opinião que quer apresentar, os argumentos que vão dar-lhe respeitabilidade, o encadeamento que vai capturar o leitor. É cobrar dele o esforço de garimpar – no seu dialeto ou no dialeto a que começa a ter acesso em suas leituras – os recursos expressivos necessários para dizer o que tem a dizer. Implica o trabalho do professor sobre o trabalho do aluno e conduz ao trabalho do aluno sobre esse trabalho do professor, que é inquirir o que ele tem a dizer e ajudá-lo a extrair essa fala de dentro dele para torná-la clara, precisa, concisa, elegante, contundente. A leitura do professor vai concretizar para o aluno a singela mensagem de que a tarefa de apropriar-se da língua em que se escreve para pô-la a serviço de suas necessidades expressivas é – ao contrário do que fica dizendo o tempo todo o discurso terrorista discriminatório das elites – possível, pessoal, necessária e intransferível.⁹⁶

Diferente da postura tradicional, quando em nome da homogeneização coloca-se como pólo de locução “uma conversação programada”, pois revelar o outro pólo enunciativo acarretaria interferências indesejáveis⁹⁷, o professor estimula a polissemia em detrimento da monologia. As intervenções do professor devem promover várias alternativas para que as crianças operem com os sentidos, ficando longe da mesmice e extrapolando, em muito, os limites do dizível, sem o boicote das idéias que brotam de suas mentes, quando bem orientadas e canalizadas no ato da escrita.

Com essa proposta de trabalho, pretende-se que cada criança, ao participar dos textos coletivos, vá forjando a sua individualidade e a sua subjetividade para não ser dominada pela palavra dita para fins pedagógicos. Mas que se constitua como locutor, já que participante de ações comunicacionais significativas, rumo à autonomia no dizer. Nota-se ser uma postura bem diferente da postura tradicional em que as crianças são ensinadas a se despojarem do

⁹⁶ Id., A língua portuguesa e a cidadania, op. cit., p. 91.

⁹⁷ BORTOLOTTO, Nelita. A interlocução na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 68.

dizer pessoal, para se apropriarem do discurso pedagógico e assim serem avaliadas positivamente.

Enquanto vai instigando a mente dos alunos para pronunciamentos de fato, um outro trabalho do professor é o de ir registrando, na lousa, as idéias que os alunos vão sugerindo, mas sempre atuando como um co-autor, provocando intervenções para que os alunos reflitam e sugiram o que deverá ser escrito. Ao registrar, o professor deve investigar, junto aos alunos, como se escrevem determinadas palavras; que inicial (maiúscula ou minúscula) seria própria no momento e por quê; que vocábulo poderia substituir um outro sugerido, para a melhor produção de sentido; como se organiza a concordância (nominal ou verbal) necessária no momento; como é possível separar as sílabas de determinada palavra por não ser possível registrá-la por inteiro no espaço disponível; que sinal de pontuação a coerência exige naquele ponto do texto; quando é possível a organização de um novo parágrafo; como encaixar adequadamente os elementos da narrativa, quando for o caso; etc.

O professor deve atuar no sentido de trabalhar com os alunos mais falantes para que dêem lugar aos demais. Também cabe ao professor conseguir o engajamento dos alunos que não participam muito. Alguns desses alunos se omitem por timidez. Outros por se cobrarem muito, sendo inseguros, quanto às idéias que poderão apresentar. Há também os desinteressados, os dispersivos e os que apresentam defasagem em relação à média da classe. Para esse último grupo, sugiro períodos de reforço, de duas a três vezes por semana, para que possam atingir um nível adequado, de modo a acompanhar a classe como um todo. As habilidades organizadas e sugeridas para o trabalho com LO deverão auxiliar o trabalho do professor nas atividades de produção textual coletivas em grandes e pequenos grupos.

Uma excelente contribuição vem de Cecília Maria Goulart:

Enfim, os caminhos são muitos. A professora e as crianças vão tecendo os fios entre os conhecimentos já construídos e aqueles que é necessário desenvolver. (...) A professora vai escrevendo na lousa (...) tudo de acordo com as reflexões da classe (modifica, apaga, até que seja considerado de bom tamanho e de boa qualidade). O papel da professora é fundamental: ela provoca, questiona, lembra os limites e as possibilidades da turma, ajuda a estabelecer prazos, vai, com seu conhecimento, mediando a construção do conhecimento das crianças. Depois as crianças copiam ou combinam uma outra forma de todos terem acesso ao texto final. É importante ressaltar que o trabalho se constrói coletivamente, sem, no entanto, apagar as individualidades e o movimento de integração das áreas do saber. Escrever, vivendo.⁹⁸

⁹⁸ GOULART, C. M. Ninguém cria do nada, op. cit., p. 151.

Produzindo textos coletivos com alunos de diferentes turmas e ouvindo professores que já adotam essa forma de trabalho pedagógico, é possível observar como os alunos participam e fornecem contribuições coerentes, revelando um excelente conhecimento lingüístico e discursivo. Em atividades de capacitação, em que professores que não conheciam a proposta, puderam observar uma aula de produção coletiva de texto em grande grupo, a reação dos mesmos era de surpresa diante da capacidade dos alunos. Em uma turma de quarta série, os alunos participavam sugerindo a troca de vocábulos por julgarem-nos mais condizentes com o nível da turma no momento de produção. Nessa classe, as crianças revelavam um domínio tal da atividade participativa, que iam “ditando” os períodos com as concordâncias e pontuações necessárias, numa desenvoltura tal, que professores de quintas séries, presentes, concluíram que seus alunos não tinham tal *performance*.

Uma vez concluído o texto, o professor orienta os alunos a fazer uma leitura silenciosa para analisá-lo. Em seguida, lê o texto com os alunos e, juntos, discutem sobre possíveis mudanças no conteúdo e na forma. Essa leitura é imprescindível, pois, segundo Geraldi, possibilita que cada criança seja leitora de si mesma e, ao isso acontecer, esse leitor de si mesmo torna-se um outro de si mesmo, possibilitando a autocorreção.⁹⁹ Essa etapa é de suma importância e irá se repetir, quando da produção de textos em pequenos grupos e individuais. Com essa prática, os alunos desenvolverão a habilidade de se tornarem leitores de seus próprios textos, de forma habitual, pela necessidade de produzir sentido e conhecimento, evitando-se a produção textual como mero preenchimento de um requisito ou tarefa dada pelo professor. Geraldi acrescenta que, ao se produzir processos discursivos, remete-se muito mais ao “sistematizado” e, quando isso acontece, é possível rever “possíveis deslizamentos (que a escola, obviamente, apressa-se em fechar)”.¹⁰⁰ E conclui:

Se tal produtividade se presentifica na escrita de textos – e portanto numa relação interindividual, já que toda escrita é uma proposta de leitura – uma pergunta é essencial: O que tais ocorrências, no seu gesto individual de construção, revelam da atividade mental do nós, uma atividade intra-individual? (...) os gestos de autocorreção, nos diferentes níveis em que se manifestam, revelam na atividade do eu a presença do *outro*, típica de toda ação da linguagem.¹⁰¹

⁹⁹ GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 142.

¹⁰⁰ Ibid., p. 140.

¹⁰¹ Ibid., p. 140.

Após essa etapa do trabalho, o título é escolhido. É interessante que os alunos sugiram alguns para serem analisados como os que melhor representam o texto, podendo, depois, haver opção por um ou outro título dentre os considerados próprios. Em classes em que os alunos estão bem trabalhados na produção de textos coletivos, é comum eles quererem fazer votação para a escolha do título que deverá ser usado, dentre os que foram aceitos como possíveis. Uma outra forma é a de permitir que cada aluno escolha o título que desejar, quando da cópia do texto. A leitura do texto, após sua conclusão, coordenada pelo professor é de suma importância, porque no dizer de Guedes,

Sendo o leitor referencial do aluno, porque vai orientar seu texto na direção de uma melhor qualidade, o professor deve constituir-se como um interlocutor que oponha resistência, que esteja sempre em um lugar diferente daquele em que o aluno o coloca. Assim, por exemplo, o professor precisa criar o público leitor diluindo-se como um leitor entre os demais alunos que vão ler ou ouvir um texto produzido para a aula, manifestando, nesse momento, como os demais, suas preferências de leitor comum, mas vai exercitar a sua leitura de professor para organizar o que os demais leitores disseram e acrescentar o que ainda precisa ser dito. Vai precisar, por vezes, sair fora do círculo das experiências compartilhadas com seus alunos para mostra-lhes, por exemplo, que a completude das informações é uma qualidade necessária ao caráter de interlocução à distância da mensagem escrita. Deixa de ser, então, o leitor concreto de antes, e, fazendo de conta que não compartilha de certos conhecimentos com o autor, apresenta-lhe o leitor abstrato que ele não tinha levado em conta.¹⁰²

5.11 Mais explicações sobre a prática da produção textual nas séries iniciais

Não se aconselha que as crianças de primeira série sejam submetidas a copiar o texto por inteiro, pois isso poderá desestimulá-las para novas produções. No primeiro semestre, sugere-se que o professor copie o texto, faça cópias para cada aluno, de modo que cada um arquive o texto que ajudou a compor. Outra possibilidade é a de os alunos, em pequenos grupos, organizem um livrinho ilustrado, após cada um ter recebido uma parte do texto para copiar. O professor, depois das ilustrações prontas, auxilia os alunos na montagem do livrinho, sendo que, na primeira vez que isso acontecer (e tantas quantas forem necessárias), os alunos deverão observar os elementos que constituem um livro, com a ajuda do professor, em livrinhos de Literatura Infantil. A partir do segundo semestre, os alunos poderão copiar pequenas porções do texto de modo que também organizem livrinhos em pequenos grupos. Uma outra possibilidade é a utilização dos computadores no laboratório de informática. Nesse

¹⁰² GUEDES, P. C. A construção da discursividade na escrita, op. cit., p. 143-4.

caso, o texto seria produzido no local e, após a conclusão do mesmo, os grupos seriam organizados de modo que cada grupo fizesse uma cópia do texto, alternando-se o trabalho dos digitadores. Em outra aula, as crianças poderiam ter as cópias partilhadas de um grupo para outro, para procederem a uma avaliação, tendo por parâmetro uma cópia feita pelo professor.

Ainda na primeira série, no segundo semestre, os alunos poderão compor textos coletivos em pequenos grupos, da seguinte forma: o assunto/tema é discutido com toda a classe, o gênero da mesma forma, e, então, cada grupo produz seu texto. Sugere-se que em cada grupo haja um escriba e que os demais contribuam com idéias tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto à forma (o escriba também contribui com idéias). A categoria de escriba também poderá ser partilhada por todos do grupo, sendo que, nesse caso, cada participante poderá registrar uma parte do texto. Para a avaliação, o professor poderá propor a troca dos textos entre os grupos e, sob sua supervisão, os alunos farão marcações a lápis nas sugestões que teriam para os colegas. Outra forma seria tirar cópias de cada texto e, a partir daí, promover a análise e a reescrita coletiva de cada texto, um em cada aula, ou selecionando somente um texto dentre todos os que foram produzidos.

Sugere-se que cada aluno tenha uma pasta própria em que serão arquivados todos os textos produzidos durante o ano letivo, tanto os coletivos, como os individuais. Assim, haverá um *portfólio* que permitirá acompanhar o desenvolvimento do aluno como autor. Os textos deverão ser arquivados por cronologia de produção. Os alunos devem ser orientados a não esquecer de registrar o local e a data, o nome do(s) autor(es) e o enunciado que indica o que desencadeou a produção.

Para as turmas de segunda a quarta série, sugere-se que a diversidade de gêneros textuais vá aumentando, até atingir uma maior diversidade na quarta série. Quanto aos gêneros, Ana Teberosky diz que é preciso considerar que

Os propósitos comunicativos são a base para determinar os gêneros, ou dizendo de outro modo, os gêneros se identificam à base do uso e da necessidade comunicativa. (...) Acreditamos que desde o começo do ensino deve-se relacionar os textos com os gêneros a que pertencem e com a disposição, o formato, o suporte, etc., das suas formas gráficas de circulação. (...) Todo texto que esteja incluído num ato de comunicação pertence a um gênero. (...) O gênero, do ponto de vista cultural não é uma forma homogênea nem abstrata, mas sim uma forma histórica e culturalmente determinada pela realidade diversificada das experiências lingüísticas e dos propósitos dos falantes.¹⁰³

¹⁰³ TEBEROSKY, Ana. Compor textos. In: _____; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). Além da alfabetização. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1999, 87-9.

Uma outra orientação pertinente sobre gêneros é a de Ryan, citada por Teberosky & Tolchinsky, como segue: “Não existe nenhum método mecânico para detectar gêneros... a única maneira de inventariá-los é reconstruir o paradigma dos textos com os quais as pessoas respondem à pergunta ‘este texto é o quê?’”¹⁰⁴

É importante que textos práticos, como avisos para os pais, solicitação de materiais que deverão ser trazidos de casa, orientações para passeios etc., sejam organizados coletivamente. O professor expõe o assunto e os alunos vão sugerindo como o texto deverá ser organizado, tendo o professor por escribe e co-autor, o qual fará o registro, na lousa, para posterior cópia pelos alunos (quando já sabem escrever). Nas turmas de Educação Infantil e início da primeira série, as crianças participam da organização do texto, o professor faz o registro na lousa fazendo, posteriormente, a cópia que será multiplicada para os alunos. A prática revela que tais produções textuais contribuem para que os alunos não esqueçam de entregar os textos aos pais e ou responsáveis, bem como os faz capazes de relembrar o que neles está escrito, não esquecendo mesmo dos detalhes. Crianças das séries de Educação Infantil, participantes desse processo, costumam entregar o texto aos familiares e dizer: “Eu sei o que está escrito aí.”

Quanto a copiar os textos, recomenda-se que, na segunda série, os alunos não sejam obrigados a fazerem cópia de textos longos, pois seria um desestímulo à produção. Uma professora de segunda série passou por uma experiência interessante. Nas primeiras atividades com textos coletivos em grande grupo, as crianças, muito empolgadas, sugeriram narrativas com muitos detalhes e os textos ficaram longos. No momento de copiá-los, elas reclamaram, mas a professora não interferiu, para ver se elas mesmas encontravam a solução. Após umas três atividades dessa natureza, ao ser-lhes proposto nova produção, um dos alunos falou para a classe: “Turma, não vamos falar muito, hein! Senão depois nossa mão cansa!”. Então a professora aproveitou o ensejo para ajudá-los a refletir sobre a expansão de idéias ou a redução das mesmas, explicando-lhes que podemos dizer a mesma coisa com mais ou menos palavras, dependendo da situação. Também partiu para outras formas de cópia dos textos.

A sugestão para a prática de textos coletivos é para o ano todo e para todas as séries. Com os elementos fornecidos pelo “mapeamento” efetuado no início do ano letivo, o professor organizará seu fazer pedagógico no sentido de “atacar” o que for relevante, de

¹⁰⁴ RYAN, M. L. Apud: Ibid., p. 93.

imediato, devendo a produção de textos coletivos ser seguida, sistematicamente, por várias “aulas”, para que os alunos possam desenvolver as habilidades selecionadas para o período. Então, para ver como cada aluno está em relação às habilidades selecionadas, o professor desenvolverá um trabalho com textos coletivos em pequenos grupos. Por exemplo, se a escolha recaiu sobre coerência, após um trabalho sistemático, através de textos coletivos em grande grupo, o professor propõe atividades em pequenos grupos, para avaliar se a habilidade dos alunos, em produzir coerência, cresceu. Na seqüência, passará para textos individuais. Quando for trabalhar com outras habilidades selecionadas, via mapeamento dos textos, recomeçará o ciclo, isto é, textos coletivos em grande grupo, textos coletivos em pequenos grupos, textos individuais. Isso não quer dizer que o que foi motivo de trabalho sistemático, até então, seja deixado de lado. Haverá continuidade na sedimentação da(s) habilidade(s) já trabalhada(s), à medida que novas são incluídas.

Para a organização dos pequenos grupos, algumas sugestões são pertinentes. Para que as interações sociais concorram para que as desigualdades entre os alunos sejam positivas, os grupos deverão ser compostos por duplas ou trios. Ao organizar esses grupos, o professor deverá tomar o cuidado de mesclá-lo com um aluno “forte”, um “médio” e um “fraco”. Esses grupos serão efetivos por um mês ou no máximo um bimestre, podendo, após esse tempo, ser feito um rodízio, mas sempre seguindo essa mescla. Ao se trabalhar em pequenos grupos, serão seguidas as orientações já dadas para a primeira série, ou seja, em grande grupo serão discutidos o assunto e o gênero do texto. Na seqüência, um dos alunos será escolhido como escriba e co-autor, isto é, para cada pequeno grupo, haverá apenas um registro do texto (também é possível organizar o registro de modo que cada participante do grupo registre uma parte do texto). O professor terá o cuidado de fazer da organização dos pequenos grupos, e da divisão de responsabilidades, momentos de aprendizado de convivência social, sem que isso leve a preconceitos, estabelecimento de “classes”, menosprezo ou louvor para quem quer que seja. Trata-se de um trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem cooperativa, ficando claro, aos alunos, que ninguém sabe tudo, e que alguns sabem o que outros não sabem e vice-versa. Pretende-se a unidade da diversidade.

Estabelecidos os papéis, a produção textual em pequenos grupos se inicia com a participação de todos os componentes, no campo das idéias: conteúdo, gênero textual e conhecimentos lingüísticos. O professor terá o cuidado de estar disponível aos alunos, circulando pela classe, e oferecendo ajuda, quando necessário. Cabe-lhe estar presente em

cada grupo, alternando essa presença de modo a estar com todos, ouvindo os participantes, provocando discussões, fazendo intervenções adequadas ao momento da produção. Nas produções em pequenos grupos e individuais, a presença do dicionário também será uma regra. É possível ver alunos de 2^a série apresentarem desenvoltura na consulta ao mesmo de maneira autônoma e produtiva. Outro detalhe importante é a questão do tempo para a atividade. Os alunos deverão ter consciência da fração de tempo que terão para a realização do trabalho, e o professor deverá lembrá-los de momento em momento.

Após um período com as produções em pequenos grupos, acontecerão as produções individuais, como já foi dito, para que o professor possa avaliar como cada aluno está em relação às habilidades trabalhadas. Não é justo que a turma fique prejudicada pelo fato de algum aluno continuar a se apresentar de forma defasada em relação aos demais. Também não é justo deixar esse(s) aluno(s) à margem. Daí a necessidade de períodos regulares de reforço para os que estão aquém do que o professor se propôs, tendo por parâmetro o mapeamento dos textos no início do ano letivo. Se ficarmos repetindo aquilo que os alunos já sabem, para ajudar poucos que ainda não os acompanham, corremos o risco de desestimular o grupo.

Se a escola tiver laboratório de informática, a produção textual deverá acontecer via uso da máquina. Nesse caso, se a atividade for de produção coletiva em grande grupo, alguns alunos ou os alunos em grupos (alternando-se na tarefa) farão o registro do texto após sua conclusão, ainda com o texto na lousa. Quando a produção ocorrer em pequenos grupos, o aluno que for escolhido para fazer o registro o fará na máquina (ou cada aluno registra uma parte). Já, no caso de produções individuais, cada aluno registrará seu texto na forma manuscrita ou na máquina dependendo das condições para tal.

Da mesma forma que a produção é de suma importância, também o é a reescrita assistida. O ideal é que a produção aconteça em um dia e a reescrita no dia seguinte (ou o mais próximo possível da produção), pois assim, os alunos terão melhores condições de rever o que escreveram. No caso de a escola dispor de laboratório de informática, a reescrita poderá acontecer via uso da máquina. Lembramos que não se trata de simplesmente “passar o texto a limpo”, expressão equivalente ao conceito de higienização do texto, ou seja, o aluno produz o texto na qualidade de rascunho e, depois, sua tarefa é produzir uma edição melhorada, usando a caneta (quando é o caso), eliminando borrões e rasuras, melhorando a letra, respeitando as margens. Esses itens são muito importantes, mas estão ligados à estética em relação à escrita. Ao propor-se um trabalho sistemático com reescrita, tem-se em vista auxiliar o aluno a

desenvolver habilidades referentes ao conteúdo, ao gênero, aos conhecimentos lingüísticos e discursivos, como já foi dito.

No caso dos textos coletivos em grande grupo, a prática tem demonstrado que os alunos apresentarão erros ao copiarem. Esses, normalmente, aparecerão na ortografia, no uso das iniciais maiúsculas e ou minúsculas, omissão de palavras ou pequenas partes do texto, omissão de pontuação, aglutinação de parágrafos em um só, falta do recuo indicativo do início do parágrafo, etc. Sugere-se a troca dos textos entre os alunos, para que um revise o texto do outro. Nesse caso, seria oportuno para facilitar a revisão, quando a turma apresentar defasagem séria de aprendizado, que o professor disponibilizasse uma cópia do texto no computador (no caso de uso do laboratório de informática) ou em lâmina para uso de retroprojetor ou uma cópia para cada grupo de alunos. Estes devem fazer marcações a lápis nos problemas que encontrarem nos textos dos colegas, de modo que, ao os textos retornarem aos autores, estes possam analisar as marcações e proceder aos ajustes, se for o caso. Nesse momento, o professor também deverá estar disponível para atender no que for preciso. Ele determinará um tempo para cada etapa da atividade. O uso do dicionário será imprescindível para as questões de ortografia.

Dependendo do nível da classe, é muito produtivo criar um código/legenda com a participação dos alunos, as quais nortearão as marcações que serão feitas, quando da troca de textos entre eles para análise. Nesse caso, o código/legenda estará visível em um cartaz (em sala) e uma cópia será colada no caderno de cada aluno. O código/legenda deverá envolver: paragrafação (se for o caso), iniciais maiúsculas e minúsculas, pontuação, segmentação de palavras ao final da linha, omissão de palavras ou partes delas, inclusão de palavras não pertinentes ao texto, ortografia, estética. As questões ligadas à coerência ficarão a cargo do professor e não podem ser indicadas por marcações, pois dependem de atendimento especial.

No caso de textos produzidos em pequenos grupos, sugere-se mais de um procedimento. Como haverá um texto para cada grupo, o professor poderá orientar a troca dos textos entre os grupos, caso a classe tenha apresentado resultados satisfatórios de uma etapa para a outra. Nesse caso, os alunos farão as marcações a lápis, segundo as sugestões dadas para os textos coletivos em grande grupo. No entanto, os problemas decorrentes de conteúdo, organização de idéias, coesão e coerência, concordâncias, pontuação, serão da alçada do professor. Este, após a revisão feita pelos colegas dos outros grupos, avaliará os textos para possibilitar a reescrita assistida na aula seguinte. Para tanto, se os problemas forem poucos, o

professor dará assistência a cada grupo, de modo que seus componentes, a partir das intervenções pessoais do professor, possam reorganizar o que for necessário.

Uma vez feita a reescrita, o texto ficará para o aluno que o registrou e os outros farão cópia. No caso de cada um ter feito o registro de uma parte, todos participarão do novo registro e tirarão cópias individuais. Caso haja problemas mais sérios e comuns à classe, o professor escolherá o texto de um dos grupos, procedendo à reescrita coletiva em grande grupo. Para tanto, deverá possibilitar uma cópia do texto escolhido, para cada grupo, de modo que haja a interlocução entre o professor, o grupo autor do texto e os demais grupos. Na seqüência, o professor irá registrando as idéias da reescrita, na lousa, e todos os alunos farão a cópia do texto. Desse modo, não haverá uma reescrita para cada texto de cada grupo, mas uma reescrita por amostragem, já que o professor pôde constatar que habilidades trabalhar naquela reescrita, decorrente da amostragem da classe, via pequenos grupos.

Para que esse trabalho produza os resultados esperados, o “clima” da classe precisa ser de confiança e respeito. O professor deve ter o cuidado de variar a escolha entre os autores e alternar o uso de produções textuais com mais ou menos problemas, sempre tendo em vista os conhecimentos que deseja ver apropriados pelos alunos.

No caso dos textos individuais, o professor precisará analisar cada texto para poder ficar ciente dos progressos e das necessidades de cada aluno. Havendo possibilidade, fará a reescrita assistida, atendendo aluno a aluno. Na impossibilidade dessa prática, escolherá um texto que mais represente os problemas da classe como um todo, e fará a reescrita em grande grupo, conforme já foi orientado, devendo cada aluno ter uma cópia do texto.

A proposta desse ciclo de trabalho tem por objetivo o crescimento dos alunos em produção textual, através do acompanhamento sistemático do professor. Sabemos que muitos professores não planejam produções textuais sistemáticas, por alguns motivos: demanda de tempo para correção texto a texto, resultados nada promissores da classe como um todo, falta de uma orientação para uma prática sistemática, não compreensão da importância da produção textual para o aprendizado da língua escrita, concepção incorreta da língua materna, continuidade de uma prática que ele mesmo vivenciou como aluno, dentre outros.

Ao organizar o mapeamento, o professor não deve ter pressa em resolver os problemas apresentados pela classe, nem deve lançar-se a um trabalho exaustivo para si e para os alunos. Deverá planejar uma aula por semana para a produção e outra para a reescrita, selecionando poucos pontos a serem trabalhados de cada vez. Não é a quantidade que conta, mas a

qualidade na quantidade, observada no progresso gradual dos alunos. No capítulo seguinte, apresentaremos algumas reflexões sobre “análise lingüística” e como essa prática deve substituir os exercícios sobre língua, mais particularmente, sobre “gramática normativa”, sendo que as produções textuais são os momentos por excelência para esse trabalho.

Recomenda-se que os pais e ou responsáveis estejam cientes da proposta de trabalho, de modo que possam compreender e acompanhar as etapas do processo. Sugere-se, ainda, que em reunião de Pais e Mestres, o professor produza textos com os pais, nos moldes em que se propõe a trabalhar com a classe, para que os mesmos percebam a abrangência do trabalho e o valorizem.

5.12 Fichas sugestivas para orientar a estética dos textos

Além das competências e habilidades organizadas para cada série, da primeira etapa do Ensino Fundamental, sugiro a organização de fichas sugestivas para ordenar as questões de estética dos textos, com o objetivo de auxiliar cada aluno a ter parâmetros nesse sentido. Essas fichas deverão ser organizadas em parceira com os alunos. Estarão afixadas na sala de aula, devendo cada aluno ter uma cópia das mesmas, em seu caderno ou em outro material destinado ao trabalho com a produção textual, de modo que possam delas lançar mão toda vez que produzirem um texto. Sugerimos que essas fichas passem a ser usadas a partir da 2^a série, de forma sistemática, sendo que, nessa série, o uso pelo aluno deverá ser assistido pelo professor. Isso não significa que, na 1^a série, os alunos deixem de receber orientações, quanto à estética de seus textos. A partir da 3^a série, o uso das mesmas será automático, isto é, cada aluno deve revelar autonomia quanto ao uso.

Como a produção e organização de cartazes é uma constante, na escola, foi preparada, também, uma ficha para que os alunos possam ter parâmetros, em relação à estética, na realização dos mesmos. A seqüência do trabalho é a mesma para o uso da ficha anterior.

A intenção, ao se propor esse tipo de trabalho com produção textual, é de permitir que os alunos cheguem, às quintas séries, com conhecimentos adequados para que haja continuidade no processo de produção textual individual.

No anexo 5, apresento fichas sugestivas que poderão ser aproveitadas.

6. A ESCOLA OU A VIDA ENTRE PARÊNTESES?¹

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Paulo Freire

Se você faz planos para um ano, semeie arroz. Se faz planos para dez anos, plante árvores. Se faz planos para cem anos, eduque, instrua o povo.

Anônimo

É possível que o título deste capítulo choque os mais românticos e idealistas em relação à escola. No entanto, pelo que já foi apresentado até aqui, com certeza, não estou dizendo uma heresia. É claro que há escolas e escolas, logo, não são todas as que colocam a vida entre parênteses, porém, pelos resultados das pesquisas, parece que o pêndulo da balança pende mais para o lado das que mantêm a vida como uma digressão. Consultando o dicionário encontramos os seguintes significados para a palavra, dentre os que interessam no momento: “Parêntese: palavra, frase ou período intercalados num texto, para acrescentar informação adicional, mas não essencial, sem alterar a estrutura sintática original. Desvio momentâneo do assunto; digressão.”² “Parêntese: Frase que se intercala num período, ou período(s) que se intercala(m) num texto, e que forma(m) sentido à parte. Desvio de assunto; digressão.”³ Por que buscou-se o auxílio de dicionários nesse momento? Porque, muitas vezes, em razão do uso consagrado, não damos às palavras o(s) significado(s) capaz(es) de atribuir o(s) sentido(s) a que faz(em) jus.

Pela regra e pela prática, sabe-se que uma vez aberto o “parêntese”, teremos de fechá-lo. Logo, o que está dentro, está dentro... No entanto, sabe-se, também, que a vida não aceita ferrolhos. Vida deixa de ser vida se for encerrada, ainda mais, entre parênteses, como digressão, desvio, algo que se intercala, que não é essencial... Vida é vida, exuberante, ativa, cheia de expectativas... Se assim não fosse, de que serviria o nascimento? Até a morte não é vista como “entre parênteses”... Não faz sentido, pois, a escola continuar mantendo a vida fora de seus muros, entre parênteses... Sendo que, na vida, os relacionamentos acontecem via

¹ O título para o presente capítulo foi tomado emprestado de FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 97.

² HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2134.

³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 1270.

discursos, a escola coloca a vida entre parênteses, quando dá as costas para os discursos, perseverando em manter o foco nas questões lingüísticas, tradicionalmente, selecionadas como conteúdos.

Um outro sentido para esta questão da escola e a vida entre parênteses, é o fato da dependência dos alunos em relação aos professores e ao material didático. Como a escola prima pelo adestramento e não pela reflexão, os alunos se habituam a seguir modelos, orientações bem específicas, atividades que não os colocam em posição reflexiva, que os obriguem à busca e à escolha. Assim, a autonomia não é estimulada. É comum os alunos perguntarem aos professores como se escreve determinada palavra (como se não houvesse dicionários), que sinal de pontuação deverão usar em determinado momento, se a inicial deve ser maiúscula ou não, etc., numa total dependência do pensamento de outrem, no caso, do professor. Desse modo, não têm autonomia para pensar, escolher, decidir. Limitam-se a ser refletores do conhecimento do mestre, como satélites que recebem luz de um astro, sem luz própria. São hábeis em perguntar, mas não o são em encontrar respostas por si mesmos.

Uma das razões para isso reside no fato de os livros didáticos não apresentarem questões criativas que exijam reflexão, pensamento crítico. Normalmente, os enunciados seguem uma rotina fixa e as atividades também não ficam por menos. Assim, quando os alunos se deparam com situações diferenciadas, não conseguem dar conta das mesmas, rotulam-nas como difíceis e há professores que, acostumados à mesmice, concordam com a opinião dos alunos e dos pais. Há também os que indicam as páginas e/ou os parágrafos que os alunos devem estudar e que partes do texto devem sublinhar para estudar “bem” para a prova. Há professores que, no momento das provas, lêem as questões ou as explicam, dão assistência aos alunos na forma de “preciosas dicas”, estendem o tempo da avaliação de modo que os alunos não se habituam a cumprir horários, enfim, tomam uma série de atitudes que impedem a autonomia dos alunos. A ilustração a seguir, de autoria de Tonucci, é um bom exemplo do que acabamos de considerar:⁴ alunos que, no dia-a-dia, ano após ano, não tiveram oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e que, no Ensino Médio, vêm-se diante de professores que esperam, com razão, postura diferente.

⁴ TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 128.



Os alunos devem ser submetidos a atividades que requeiram arrazoamento, ou seja, pensamento reflexivo, assim como devem estar aptos a explicar, em linguagem própria, a razão das escolhas em relação a esta ou aquela atividade. Se não nos for possível revestir nossas idéias de linguagem apropriada, nossa educação não tem valor, pois, nesse caso, deixamos de ser indivíduos para fazer parte de uma massa repetidora de informações que não se transformam em conhecimento, uma vez que este precisa de elaboração pessoal e consequente aplicação. A escola proporciona muita prática, porém de qualidade burocrática, porque não tem qualidade reflexiva. Quando o aluno se habitua à prática burocrática ou cartorial, sua atividade mental fica restrita à memória e sua inteligência não é exercitada. Um problema sério e visível, nos alunos, é a falta de habilidade para argumentar, apresentar razões para esta ou aquela idéia. Talvez, a falta de argumentos deva-se não só ao ensino baseado na “decobreba” ou reprodução, mas também, ao caráter trivial que os conteúdos acabam por assumir, uma vez que os vêem como abstratos, distantes do cotidiano, impróprios para aplicação prática, necessários apenas como tarefas escolares.

Quem sabe as crianças poderiam pensar melhor, se os conteúdos fizessem mais sentido para elas. Nesse caso, não lhes seria tão difícil raciocinar, argumentar, resolver

problemas, fazer inferências, planejar, buscar soluções, fazer transferências, realizar aplicações, etc. Lamentavelmente, muitos de nossos alunos conseguem apenas dar respostas superficiais e, muitas vezes, suas melhores respostas não apontam para um pensamento crítico, o que equivale a dizer que têm um conhecimento frágil, superficial. A escola não possibilita que nossos alunos sejam autores de suas falas e de suas escritas, e não contribui para que se desenvolvam como leitores críticos e escritores de sucesso em suas práticas sociais. É notório como, de um ano para o outro, os alunos não adicionam conhecimento à sua “bagagem” acadêmica. Esse fato redonda em desvantagem, série após série, pois os alunos apresentam lacunas que permanecem abertas, já que, a cada ano, a prática docente se restringe aos conteúdos do ano em curso, tenham ou não os alunos os pré-requisitos para tal.

Quando Foucambert apresenta a idéia da vida na escola como um apêndice, ele não o faz na forma de pergunta, questionamento, mas como uma declaração afirmativa. Essa inferência se dá pela inexistência de pontuação, no caso o ponto final, como sói acontecer nos títulos: “A escola ou a vida entre parênteses”.⁵ E por que o autor faz tal afirmativa? A principal razão, que ele nos apresenta, é o fato de a escola levar para dentro das salas de aula um entorno que não é o real, mas o idealizado. Ele argumenta: “na escola prefere-se falar de uma outra cidade, do formigueiro pitoresco da Índia, do universo de concreto das metrópoles norte-americanas, ou das cidades de outrora, dos passeios no alto das muralhas, dos engarrafamentos de Paris no século XVII, das reuniões de fazendeiros nas sedes dos municípios”.⁶ Essa afirmação não se restringe à cidade. Inclui também o campo do qual se faz uma imagem bucólica, idílica... Lugar ideal para férias e feriados... E acrescenta: “Que Escola é essa que pretende educar as crianças como se o meio em que elas vivem não existisse?”⁷ A resposta pode ser dada pelo fato de o ideário da escola estar pautado pela preservação dos valores que trouxeram o progresso, a civilização, sendo a guardiã, a detentora do relicário desses valores...

Ainda para Foucambert,

Os que “fazem a escola” têm o projeto definido de contribuir na transmissão para a nova geração do que parece importante para a anterior e de assim garantir, através da cultura, a perenidade da civilização. A cultura é invariavelmente definida como o tesouro pacientemente amealhado com tudo o que de melhor o espírito humano produziu, sejam as obras dos grandes mestres, seja o conjunto dos saberes

⁵ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 97.

⁶ Ibid., p. 97-8.

⁷ Ibid., p. 98.

disciplinares (conceitos, métodos, representações) que asseguram o atual domínio do homem sobre o mundo, seja, ainda, o conjunto das maneiras de ser individuais e coletivas que se deseja. A realidade urbana não está presente nessa definição. Os subúrbios operários parecem mais o preço do progresso do que a apoteose do pensamento técnico; são, antes de tudo, contra-exemplos e não encarnações do respeito pelo indivíduo e do prazer de viver. Como escreveu Laborit: “Os valores eternos das gerações precedentes permitiram-nos chegar à civilização industrial, às torturas, às guerras de extermínio, à destruição da biosfera, à robotização do homem e aos grandes aglomerados urbanos”. Mas quem admite isso?⁸

É oportuna a fábula que se segue, contada por Sir Eric Ashay, da Universidade de Londres. Ela é capaz de provocar reflexões, quanto às considerações tecidas até aqui:

Uma tribo paleolítica, reconhecendo que a sua sobrevivência dependeria da capacidade de impedir o ataque dos tigres dentes de sabre e da pesca manual nas lagoas límpidas, inventou a educação. Para as crianças da tribo, em lugar de passar seu tempo em folguedo, era ensinada a arte de afugentar os tigres com tochas de fogo acesas e como agarrar peixes com as mãos nos lagos. A invenção teve um enorme êxito. As crianças adoravam a atividade e a tribo florescia. Então o clima mudou. Uma grande geleira desceu sobre o vale onde a tribo vivia. Os tigres de dentes de sabre desapareceram. Vieram os ursos que não temiam o fogo, que não podiam ser afugentados deste modo. E as lagoas se tornaram tão lodosas que os peixes não podiam mais ser vistos e apanhados com as mãos. Não demorou muito para que os membros da tribo, de mais iniciativa e mais recursos se adaptassem a essa nova circunstância. Descobriram que podiam caçar os ursos cavando fossos na floresta e que também podiam pescar nas águas barrentas usando redes. Uma vez mais, eram senhores de seu ambiente. Mas as escolas ainda continuavam a ensinar a arte de afugentar os tigres e apanhar peixes com as mãos. O chefe da educação conseguiu capturar um velho tigre mais além e mantê-lo numa jaula para que as crianças pudesse ter material para praticar a velha arte. Então, um radical qualquer sugeriu que essas habilidades fossem retiradas do currículo e que, em seu lugar, as escolas ensinassem a arte de fazer redes de pesca e a cavar fossos para caçar ursos. A sugestão foi recebida com horror pelas autoridades. Ensinar a tecer redes e cavar fossos, isso não era educação! Seria, quando muito, aprendizagem vocacional. “Será um dia negro para as escolas, quando abandonarmos as matérias fundamentais de nossa cultura, tais como afugentar tigres e apanhar peixes com as mãos”, diziam eles. “Naturalmente, ninguém sonhará em apanhar peixes com as mãos na vida real nesta época, e não há mais tigres para serem afugentados, mas essas matérias são ricas em tradições da nossa tribo. Elas ensinam os princípios de coragem e gosto. O currículo já está sobrecarregado e nós não podemos introduzir matérias como tecelagem de redes e caçada de ursos, que não possuem valor cultural algum!” E... o currículo permaneceu inalterado.⁹

Foucambert segue dizendo que a tradição tem se travestido de cultura, no sentido de “um panteão de obras, pensamentos, valores, ferramentas intemporais sobrevoando realidades

⁸ Ibid., p. 98-9.

⁹ Currículo dos tigres de dentes de sabre. In: GARCIA, Edilia Coelho. Educação Moral e Cívica. São Paulo: Irradiante, 1971, p. 12-3.

passadas”¹⁰, por isso, a tradição tem falado mais alto do que o bom senso. Embora a ciência progride a passos de gigante, parece mais cômodo, para a escola, ficar arraigada ao passado, enquanto relicário idealista destinado a educar o aluno para o seu “vir-a-ser” na sociedade, embora esse “vir-a-ser” esteja no futuro... e a escola presa ao passado... Por isso, o autor assim se refere a essa escola:

O que se projeta como modelo a ser alcançado no futuro é a forma idealizada, purificada, concentrada, daquilo que os homens de hoje, com sua história de ontem, podem querer ser para o mundo atual – o que é sempre um passado destilado que se projeta para o futuro. E assim a escola progressista trabalha diligentemente para construir o homem de ontem.¹¹

Seria isso cultura? O autor ressalta que não. Para ele, cultura é algo bem distinto:

O conjunto das práticas individuais e coletivas de um determinado grupo social, o conjunto das práticas estabelecidas que, por sua vez, definem ferramentas, saberes, valores e obras. (...) A cultura não é um patrimônio, mas uma prática totalmente relacionada ao grupo que a cria. Logo, não há herança a ser transmitida, mas, sim, novas relações a serem permanentemente inventadas. Cada ser vivo, ao interagir com o conjunto das práticas do meio do qual participa, já contribui para criar no grupo uma nova cultura que transforma tais práticas. A educação consiste em permitir que essas novas relações se definam, o que implica aceitar a probabilidade de que elas sejam diferentes das nossas. A cultura vive no confronto de cada um com o meio, com o conjunto dos componentes positivos e negativos que fazem esse meio ser o que é e em relação ao qual uma nova realidade é continuamente inventada.¹²

6. 1 Na escola, a vida confinada aos parênteses é coisa antiga

Por que estou refletindo sobre essas questões, em um trabalho que objetiva discutir sobre o “nhenhenhém grammatical como entrave ao letramento das crianças”? Porque a questão dos saberes escolares, mais precisamente os saberes referentes à língua materna estão presentes nelas. . De um lado, temos o reduto da gramática normativa tida como a forma de se aprender língua. De outro, temos as práticas discursivas que buscam capacitar o aluno para o convívio no meio letrado. Embora os estudos que tentam desbancar a gramática normativa, como objetivo precípua para dar lugar às práticas discursivas, datar dos anos setenta, no Brasil, “Fica tudo como dantes, quartel-general de Abrantes”.

¹⁰ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 99.

¹¹ Ibid., p. 101.

¹² Ibid., p. 99.

Nossa herança cultural dita, à escola, saberes na forma de disciplinas que a humanidade cultua há séculos. Estabelecendo uma ponte entre o presente e o passado, vamos encontrar como base para essa herança cultural, o “pensamento ocidental”, mais precisamente, os saberes oriundos dos interesses intelectuais da Grécia clássica, isso porque os temas eleitos, como objeto de estudo, derivam daquelas eras, quando os intelectuais selecionavam o que deveria ocupar o tempo e o intelecto dos povos. Após séculos, caberia uma pergunta básica explicitada por Montserrat Moreno:

Os temas nos quais estão baseadas as ciências atuais e as que lhes deram origem constituem realmente as matérias mais importantes entre todas as que podem ocupar o cérebro humano? De todas as questões referentes à humanidade em seu conjunto, os pensadores gregos terão escolhido as fundamentais? Refletiam os interesses da maioria ou só os de uma pequena elite?¹³

A História revela que os pensadores gregos pertenciam à elite, dedicando-se ao que não dizia respeito ao trabalho manual nem ao cotidiano nem ao que poderia ser aplicado, pois isso era ofício das mulheres e dos escravos. Essa herança cultural teve reflexos positivos no plano intelectual, mas também negativos, como por exemplo, o escasso desenvolvimento da tecnologia, considerada supérflua, porque a mão-de-obra era barata. A elite se omitia de tudo o que pudesse parecer desonroso e isso significava ocupar-se com o que não fosse trabalho intelectual. É claro que ocorreram mudanças, mas ficaram os resquícios. Ainda segundo Moreno, como a herança cultural nos favorece com a transmissão de conhecimentos, junto com eles vêm “as atitudes e os preconceitos que os acompanhavam e que se situavam nas origens de seu interesse”.¹⁴

Sabe-se que não ensinamos mais como naquela época, no entanto, como argumenta a autora já citada: “nem sempre os novos conhecimentos científicos conseguiram erradicar as velhas crenças mantidas pela tradição ou fossilizadas na linguagem, que atuam como se fossem verdades do inconsciente coletivo”.¹⁵ Sendo assim, o cultivo do intelecto, que impulsionou as grandes conquistas, permanece em nosso ideário apenas mudando de endereço. Ainda segundo Moreno, o endereço passa a ser “o da palavra e do pensamento, que

¹³ MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. 5^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 26.

¹⁴ Ibid., p. 31.

¹⁵ Ibid., p. 31.

também surgia como uma plataforma para exercer o poder”.¹⁶ Esse poder tem se perpetuado de diferentes formas. No ensino, ele “aparece claramente quando o conhecimento é utilizado como forma de submissão, quando se obriga o aluno a aceitar como ato de fé aquilo que ele não entende, habituando-o a substituir a razão pelas opiniões da autoridade.”¹⁷

construiu, apenas foi confiado à memória, que, como todos sabem por experiência própria, nos trai muito freqüentemente.¹⁹

Em capacitações, com o objetivo de provocar reflexões, costumo brincar com os professores, perguntando-lhes se, ao se dirigirem à pessoa amada, numa declaração de afeto, organizam a mensagem “Eu te amo”, pensando: “Inicialmente, devo falar um pronome pessoal do caso reto, da primeira pessoa do singular; depois, devo usar um pronome pessoal do caso oblíquo, da segunda pessoa do singular; finalmente, devo usar o verbo amar, primeira conjugação, no presente do modo indicativo, na primeira pessoa do singular”. Os professores riem e dizem que não é assim e isso é lógico, pois na prática, eles organizam discursos, mas profissionalmente, continuam a vetar a prática dos mesmos nas salas de aula. A esse respeito, voltemos a Foucambert:

Sem dúvida nenhuma, esse é o âmago do problema educacional, o lugar onde as intenções generosas desembocam nos mais sinistros resultados: ninguém quer considerar o mundo real como o meio educativo necessário. A direita, responsável por esse mundo, vê a realidade como uma caricatura de seu modelo cultural, uma cópia (deformada pelas circunstâncias) dos valores que ela, todavia, quer transmitir. A esquerda situa esse mundo real no extremo oposto de seu ideal cultural, identificando-o com a realidade que quer abolir. Direita e esquerda pedagógicas concordam, pois, que a educação das crianças deve permanecer como um período entre parênteses, isolado do mundo real, isto é, do mundo social. Essa concepção beneficia as forças conservadoras e é fatal para os pedagogos progressistas. Estes, com efeito, determinam objetivos educacionais que consideram libertadores, revolucionários, e depois concebem uma estratégia pedagógica que inevitavelmente passa pela construção de um meio educacional propício ao sucesso dos objetivos almejados. Eis, porém, a maneira mais poderosa e útil de garantir a reprodução dos valores dominantes e conferir ao sistema educacional um papel de freio de qualquer transformação. Pois é ilusório esperar conceber algo diferente daquilo que já se é e, mesmo sob forma de objetivos, ninguém pode prefigurar o que será o homem de amanhã, o homem após a mudança, o homem libertado.²⁰

Como inserir a escola no mundo real ou social em se tratando de língua materna? A resposta parece soar como sendo pela via da língua materna. Lembrando o que foi motivo de reflexão sobre variação lingüística, é necessário pensar em língua materna como sendo o português brasileiro, e não a língua portuguesa que recebemos como herança de nossos descobridores e colonizadores, pois é o português brasileiro a nossa língua diária, a língua com a qual pensamos e memorizamos, acolhemos e rejeitamos, amamos e odiamos,

¹⁹ Ibid., p. 49.

²⁰ FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit., p. 99.

compramos e vendemos, casamos e descasamos, ofertamos e recebemos, louvamos e amaldiçoamos, enfim, tecemos nossos discursos e somos tecidos por eles.

Há que lembrar, ainda, que alfabetizar já não abarca nossas necessidades sociais, por isso, há que pensar em letramento. Segundo Soares, alcançar o letramento tem se mostrado um desafio, pois isso significa o “acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita”. Esse se soma a outro grande desafio: “o de avaliar e medir o avanço em direção a essa meta”.²¹

É notório que o modo como se tem trabalhado com a língua materna, na escola, impede o letramento, pois apenas uma fração da população sabe fazer uso do ler e do escrever. São poucos os brasileiros que respondem às exigências que lhes são impostas, socialmente, nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. É desolador saber que, além de um bom número de analfabetos, ainda temos uma grande parcela de alfabetizados não letrados. Mais desolador, ainda, é detectar a falha da escola como instituição organizada para dar as ferramentas necessárias às interações com o meio social. A falha se perpetua porque a escola persiste em transmitir o código, mantendo o ensino do mesmo para que baste, a cada escolarizado, codificar e decodificar, quando o necessário seria torná-lo capaz de vencer os desafios que a sociedade letrada lhe impõe.

No capítulo 5, afirmamos que metodologia de ensino e seleção de currículos e conteúdos é uma questão ideológica. A quem interessa, pois, que a maioria dos escolarizados saia da escola sem as competências lingüísticas próprias ao exercício da cidadania? Sem as competências lingüísticas capazes de permitir que eles se constituam enquanto sujeito, logo, cidadão?

As reflexões de Ângela Kleiman, uma pesquisadora que muito tem contribuído para a discussão da política educacional da língua materna, podem favorecer. Segundo a ela, o termo letramento é relativamente novo. Passou a ser usado nos meios acadêmicos em contraponto ao termo alfabetização – que punha em evidência as habilidades individuais no uso e na prática da escrita. Já letramento leva em conta o impacto social da escrita.²² Hoje, entende-se por letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”²³

²¹ SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 63.

²² KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 15-6.

²³ Ibid., p. 19.

Lamentavelmente, “a escola, a mais importante agência de letramento”, não está preocupada com o mesmo, enquanto prática social. Continua, apesar de estarmos no século XXI, a focalizar seu fazer pedagógico na alfabetização, ou seja, no “processo de aquisição de códigos” que aponta para uma “competência individual” como garantia de sucesso escolar, culminando com a aprovação para a série seguinte.²⁴

Para a autora, há dois tipos de modelos de letramento: o modelo autônomo ou universal e o modelo ideológico. A escola perpetua o primeiro, embora o mesmo não satisfaça as necessidades sociais. O modelo de letramento autônomo é uma concepção que entende ser essa a única forma de letrar, e está vinculado ao progresso, à civilização, à mobilidade social. Ele está presente na sociedade e seu tempo histórico vem do século XIX. Segundo essa concepção, a leitura não estaria vinculada ao seu contexto de produção, logo, a interpretação de qualquer texto estaria contida, nele mesmo, bastando ao leitor captar as intenções do autor. Também vê a escrita e a oralidade como eventos distintos da comunicação. Segundo essa perspectiva de letramento, quem não lê é destituído de inteligência, logo, não tem condições de progredir na vida. Por conseguinte, os povos que lêem são mais civilizados.

Esse letramento é visto como necessidade ao progresso do cidadão e da coletividade, mas responsabiliza quem não o detém por sua própria incapacidade, ou seja, falta de inteligência, sendo esta vista como inata.²⁵ Por isso, “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas”.²⁶ Na prática escolar, o modelo de letramento autônomo é destituído dos aspectos discursivos, e a produção textual tem por objetivo primordial a organização de textos, os quais precisam ser bem distintos dos textos orais. Por isso são selecionados para a prática os textos expositivos e/ou argumentativos. Nessa seleção, nota-se um afastamento das práticas discursivas representadas pela oralidade, em busca de uma produção mais sofisticada na forma de textos que são eleitos como representantes da formalidade.²⁷

Já o modelo de letramento ideológico vê as práticas sociais como determinadas socioculturalmente. Os significados da escrita estão atrelados aos contextos em que a escrita foi adquirida²⁸, porque “as práticas de letramento mudam segundo o contexto”.²⁹ Um fator

²⁴ Ibid., p. 20.

²⁵ Ibid., p. 21-37.

²⁶ Ibid., p. 38.

²⁷ Ibid., p. 28.

²⁸ Ibid., p. 21.

importante, apresentado pela autora, é a constatação de que crianças oriundas de lares predominantemente letrados em comparação com crianças de lares sem essa característica, apresentam visível desnível acadêmico a partir da quarta série. Isso ocorre porque até a terceira série,

O trabalho escolar com o livro se centra na leitura de partes do texto, e na resposta a perguntas sobre informações explícitas da estória. Na extração para outros contextos (por exemplo, a opinião sobre a estória, ou analogias com situações do cotidiano), são as crianças dos grupos majoritários as que participam plenamente. Quando chegam à quarta série, as diferenças entre os dois grupos são marcadas. Como a escola pressupõe que a criança pode estender suas práticas de letramento a outros contextos, como de fato é o caso da criança majoritária, que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na diáde, com sua mãe, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo. O processo de reprodução da classe social, que leva à desistência quando a obrigatoriedade de freqüentar a escola já foi atingida, restabelece-se em mais um lugar, justamente naquele onde estariam atuando os agentes e os processos que poderiam mudar o destino: como seus pais, essas crianças não chegarão à universidade.³⁰

É certo que a escola não marginaliza as crianças por determinação, escolha maquiavélica, crueldade. Isso acontece porque a escola não percebe que, ao ser instituída para educar, usa conteúdos, métodos, teorias que não auxiliam a levar a bom termo os seus objetivos. Uma escola que foi criada para dar um lugar ao sol àqueles que não eram nobres nem clérigos, logo, burgueses, insurgiu-se contra si mesma ao trazer, para dentro de seus muros, os critérios, os valores, os anseios que combateu. Para a autora, as deficiências do modelo autônomo de letramento não se devem ao trabalho com os textos tipo ensaio, já mencionados, mais abstratos, distantes da oralidade e das habilidades dos alunos. Também

Não decorrem do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. A concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como prática discursiva. (...) O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.³¹

²⁹ Ibid., p. 39.

³⁰ Ibid., p. 43-4.

³¹ Ibid., p. 47-8.

A escola precisa ver a aquisição da escrita como uma prática discursiva para que os alunos possam ser cidadãos, contribuindo para desbancar a hegemonia do famigerado modelo autônomo de letramento, o modelo dominante em nossas escolas, embora, estudos acadêmicos e documentos governamentais não o recomendem. Para Kleiman, é necessário que se inicie “o processo de o sistema se adaptar à grande maioria de seus alunos em vez de esperar que estes se adaptem a ele”.³²

Além dessas questões, uma outra não menos importante, também precisa ser considerada. Com a palavra Paulo Freire chamando a atenção para a importância do espaço da escola. Para ele, o valor dado aos conteúdos é tamanho, que não percebemos “a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que a adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.³³

6.2 Quando os parênteses atendem pelo nome de “pais e/ou sociedade”

As famílias, de um modo geral, respeitam a escola e crêem que, por intermédio da escolarização, os filhos terão uma vida melhor. Quando a escola tenta “sair dos trilhos” através de propostas pedagógicas deles desconhecidas, o resultado é a pressão contrária ou a indiferença dos pais. Sobre a crença de que a escola pode garantir um “futuro melhor”, basta analisar as falas de pais das classes excluídas socialmente, quando dizem quer deixar para os filhos, como herança, o que eles não tiveram: educação, numa clara relevância à que se pode obter na escola, em detrimento daquela que pode ser obtida no lar.

Mas nem todos valorizam a educação escolar. Segundo o Jornal Nacional de 17 de novembro de 2006, uma pesquisa do Ibope revela que, de acordo com a opinião dos brasileiros sobre o ensino básico no Brasil, a educação está longe de ser prioridade para a maioria dos entrevistados. A notícia diz: “O que o giz grava no quadro, a caneta reproduz no papel. Na maioria das escolas públicas este é ainda é o único jeito de ensinar. A informatização é raridade”.

³² Ibid., p. 53.

³³ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 45.

Rara também é a cobrança da sociedade pela melhoria na qualidade do ensino. Foi o que comprovou uma pesquisa envolvendo o País inteiro, ouvindo 2 mil brasileiros". A pesquisa relata: 44% dos entrevistados nunca quiseram saber como foi aplicada a verba destinada à educação; 73% dos entrevistados disseram não acompanhar a rotina da escola; 29% dos alunos dizem não conhecer os exames de avaliação da educação básica pública; 28% dos pais entrevistados avalia o ensino básico como ruim ou péssimo, 25% como ótimo e bom, 45% como regular. O mais preocupante vem a seguir: na lista das prioridades dos pais, a educação ocupa o 7º lugar.³⁴

O círculo se fecha: por não considerarem a educação como prioridade, os pais alegam não dispor de tempo para acompanhar os filhos na escola, não cobram melhores condições educacionais do governo, desconhecem os instrumentos de avaliação dos alunos, na educação pública e, pela falta de participação da sociedade nas questões ligadas à educação, têm dificuldade em avaliar o ensino oferecido. Isso sem falar nas condições das escolas e nas dificuldades enfrentadas pelos professores, desde seu preparo profissional até sua remuneração.

Em uma discussão entre os membros da Comunidade Virtual da Linguagem sobre notícias veiculadas pela mídia em relação a gestão particular em escolas públicas, um dos professores assim se pronunciou: "Quero dizer que hoje os pais não se preocupam com o rendimento escolar de seus filhos, para eles a escola é apenas um lugar para deixar seus filhos enquanto eles trabalham. Fora isso, não há uma noção de que a escola é deles, e então depredam."³⁵

Outros pais há que, querendo participar da vida escolar dos filhos, acabam por desacreditar dos professores e cobrar deles respostas e explicações sobre elementos simples e básicos da língua, numa demonstração de que aquela gramática que eles tanto valorizam e desejam que seus filhos a recebam, na forma de exercícios e de cadernos cheios, em nada contribuiu para que eles tivessem, pelo menos, um pouco de conhecimento. Em uma escola particular, desejando conduzir os olhares das crianças para aspectos gerais da língua, a professora propôs uma atividade para que os alunos percebessem como são constituídas as palavras. Para tanto, solicitou que as crianças observassem se havia uma regularidade na quantidade de letras na formação de cada palavra. Após a observação e consequente

³⁴ Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1353156-35-86-582809,00.html> (último acesso em 17/11/2006).

³⁵ Disponível em: <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL> em 4 de maio de 2007.

discussão, as crianças inferiram que a palavra com a menor quantidade de letras é a que tem uma só letra, e que a quantidade de letras varia muito, sendo possível encontrar palavras formadas por uma, duas, três, quatro, enfim, quantas forem as letras necessárias para registrá-las adequadamente. Ainda no mesmo assunto, a professora discutiu sobre palavras pequenas e grandes incluindo a palavra “palavrão” em seu duplo sentido. Uma mãe ficou inconformada, quanto à conceituação de que temos palavras formadas por uma só letra. Não aceitando a explicação da professora, foi adiante consultando, uma coordenadora pedagógica. Esta pediu auxílio para fundamentar mais a explicação que daria. Em síntese: verbo (é), artigo (a/o), preposição (a), interjeição (“ó”/“i”), conjunção (e), pronome (a, o) não eram palavras, eram letras. Com certeza, em sua trajetória escolar via “decoreba”, gastou bons momentos memorizando, por exemplo: “Artigo é a palavra variável que acompanha o substantivo...”.

Um outro exemplo é o de um casal de pais (ele, administrador de empresa com pós-graduação na mesma área; ela, médica com especialização na área de pediatria) cujo filho cursava a primeira série em uma escola particular. Eles não eram ligados à educação, mas uma das avós da criança, aposentada, era formada em Letras e fora professora. Os pais encaminharam por escrito suas reclamações à escola. Reclamavam de expressões contidas em poemas (de autores renomados nacionais) por apresentarem formas verbais, como: “Pára já com esta manha”, “Vem aqui, fica quieto”, e outras. Como argumento, diziam que os “verbos são conjugados incorretamente, conforme pronúncia popular, sem as devidas ressalvas; tratando-se de formas incorretas tanto para a expressão verbal quanto para a escrita, entendemos que sua utilização em ambiente de ensino acarretará o risco de alunos as assimilarem como corretas e aceitáveis”. Em relação a palavras representativas de variação lingüística, como “atrapaia”, também contida em poema destinado ao público infantil, os pais assim se pronunciaram: “A utilização de palavras grafadas segundo sua pronúncia incorreta, popular, entre aspas, parece-nos inadequada. Entendemos ser uma exigência extrema esperar que crianças que estão aprendendo a ler lidem também com a utilização das aspas e, mais ainda, as diferentes formas de se pronunciar as palavras. Entendemos, ainda, ser um erro afirmar que tais variantes da pronúncia não estejam erradas”. Para eles, o trabalho com a variação lingüística era apenas uma questão de forma. Não se apercebiam de algo muito importante: o preconceito lingüístico. Mais adiante, assim se pronunciaram: “Existem textos que aplicam termos jocosos e pejorativos, os quais entendemos que não devem fazer parte do vocabulário da criança, ainda que sejam populares (exemplos: ‘Quando um burro fala...’,

‘velha coroca’, ‘boboca’). Entendemos que a criança não deve, por exemplo, utilizá-los dirigindo-se a seus coleguinhas ou professores e, menos ainda, em suas redações; portanto, não deve observá-los em seus materiais de ensino, principalmente sem que ressalvas sejam feitas de forma clara”.

Tais fatos nos remetem a Bagno, quando comenta sobre as frustrações dos professores egressos de seus cursos universitários, desejosos por renovar o ensino da língua materna:

(...) a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensine ‘português’ (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época de escola. A transformação da doutrina grammatical tradicional num instrumento ideológico de controle, repressão e exclusão social é que pode explicar essa injusta e injustificada expectativa.³⁶

E continua o autor:

A pesquisa lingüística, em substituição à velha tentativa (infrutífera) de transmissão mecânica da doutrina normativa tem também o poder de promover o que venho chamando de *autonomia do professor de língua portuguesa*. É muito provável que o professor tenha de continuar usando as ferramentas pedagógicas de espírito tradicional e conservador por causa da enorme pressão que é exercida sobre ele por parte das grandes editoras de gramáticas e livros didáticos, por parte do sistema educacional com seu apego burocrático ao que já está fixado e consagrado, por parte da sociedade em geral que espera da escola a reprodução estanque e acrítica de um saber grammatical congelado e fossilizado, que dá segurança e tranquilidade e não provoca o questionamento e a contestação.³⁷

Ainda em relação ao que a escola oferece aos seus filhos, os pais parecem esquecer os problemas que tiveram, quando de seu aprendizado. Também parecem não perceber que os estudos feitos sobre a língua, não os tem ajudado em suas práticas sociais. A pedagogia centrada na língua, que os “formou” quando alunos, continua a ser a ideal para eles, apesar de serem testemunhas oculares das grandes transformações experimentadas pela sociedade atual. Parecem não perceber que a atividade pedagógica continua a focalizar as formas lingüísticas em detrimento do sentido por elas veiculado e das funções que as mensagens apresentam. Por não perceberem esse procedimento pedagógico ultrapassado, deixam de notar que, como seres humanos, necessitamos de competências lingüísticas na forma de habilidades várias que nos possibilitem intercâmbios satisfatórios nas interlocuções, sejam estas simples e comuns ou

³⁶ BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição grammatical à educação lingüística. In: Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 16.

³⁷ Ibid., p. 68.

complexas e sofisticadas, tendo em vista a intenção da comunicação e as características do interlocutor.

Desejando que os procedimentos pedagógicos para o ensino de língua perdurem, mesmo que criando barreiras ao processo que possibilita o foco nas práticas discursivas, os pais não se dão conta de que a sociedade precisa de produtores e não de reprodutores de idéias, de pessoas pensantes e não de pessoas acríticas, alienadas das razões que estão por trás dos fatos sociais. No entanto, enquanto a prática pedagógica incidir sobre o saber gramatical tradicional, congelado e fossilizado, continuaremos a formar pessoas incapazes de perceber, por exemplo, preconceitos vários sendo veiculados em textos orais e escritos, mensagens destinadas a “fazer a cabeça”, discursos cujo objetivo maior é o de maquiar os fatos e as razões por trás dos mesmos.

Geraldi traz algumas reflexões importantes em relação ao que a sociedade cobra da instituição educacional:

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos. Obviamente, há espaço para saber estas coisas todas e há aqueles que a elas se dedicaram e as sabem. (...) Mas o número de conhecimentos disponíveis na humanidade é imenso e muitas das tecnologias de que dispomos hoje nós sabemos usar, embora não saibamos como elas se produziram nem saibamos explicá-las. Ninguém mais é capaz de dominar o conhecimento global disponível. (...) Ninguém precisa tornar-se especialista em tudo!³⁸

É lastimável que, com tanta produção científica disponível apontando para novos rumos em educação, a sociedade e, por conseguinte, as famílias, ainda estejam tão aquém da visão necessária, quanto ao essencial em se tratando de educação escolar. Talvez uma das razões para isso, resida na incapacidade para inferir, comparar, refletir, generalizar, enfim, pensar. Impossibilidades estas decorrentes do próprio fazer pedagógico da escola que os formou.

Para que as mudanças aconteçam, é necessária uma maior aproximação entre os centros de pesquisa e a sociedade como um todo. Nas últimas décadas, temos assistido a uma grande divulgação das descobertas em saúde, possibilitando à sociedade que se inteire das

³⁸ GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Capinas: Mercado de Letras, 1996, p. 71.

pesquisas para a melhoria da qualidade de vida. Em função disso e das alternativas no campo da medicina, já estamos convivendo com um número bem maior de idosos. Um outro setor que tem se ampliado muitíssimo, nas últimas décadas, é o da formação do consumidor consciente. As pesquisas indicam que os brasileiros têm exercido sua cidadania no que diz respeito à busca de seus direitos, já que amparados pelo Código de Proteção ao Consumidor, amplamente divulgado pela mídia. No entanto, em termos de educação, parece que as certezas são em número bem menor do que as incertezas, e as evidências sucumbem aos palpites. Assim, centros de pesquisas educacionais e sociedade vão seguindo em um diálogo de surdos.

Stubbs faz algumas declarações com base no que concerne ao processo ensino-aprendizagem na Inglaterra, mas que são oportunas para nós também:

Toda área da língua, na educação está impregnada de superstições, mitos e esteriótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos lingüísticos e pedagógicos por parte da mídia. Como argumentou Thornton (1986), as idéias dos lingüistas penetraram na consciência cultural britânica geral de um modo muito superficial (...). Existe uma generalizada incapacidade de encarar a língua como um objeto de reflexão crítica: ela quase sempre é considerada óbvia demais para ser digna de estudo, ou misteriosa demais para ser explicada. As opiniões prescritivas sobre “padrões” parecem simplesmente incontestáveis, e os “problemas” da língua parecem merecer um tratamento fácil e superficial.³⁹

6.3 Quando os parênteses atendem pelo nome de “professor”

Convém ressaltar que, quando os professores colocam a vida entre parênteses na escola, não o fazem conscientemente, por certo. Afinal, como alguém que dribla precárias condições ao exercer seu ofício, recebe salários em nada compatíveis com o que faz, desvalorizado em múltiplos sentidos, no entanto, continua em seu mister, seria capaz de, suportando tudo isso, praticar o mal na forma de alienar os alunos da realidade da vida?

Machado de Assis disse que o menino é o pai do homem. Ironicamente, conclui o capítulo dizendo: “Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor”.⁴⁰ Há quem diga que, mesmo quando adultos, não morre, dentro de nós, o menino ou a menina existente em cada homem ou mulher. Há também quem diga que tanto não morrem que continuamos perseguindo os sonhos infantis, mesmo que com matizes diferentes.

³⁹ STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, M. Língua materna, op. cit., p. 157.

⁴⁰ ASSIS, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Ática, 1992, p. 34.

Desconheço quem registrou o pensamento a seguir: “A infância deixa rastros em nossa memória, como sulcos num rosto ou num campo lavrado”. Seria, então, o aluno o pai do professor? Se como adultos somos o que éramos, quando crianças, então, os que são professores seriam o que foram como alunos. Não há quem não recorra à memória, ao vivido, seja de forma consciente ou não. O tempo passado e o tempo presente estão contidos no tempo futuro. Alguém disse que “o tempo é uma correnteza em que pulsam o que foi, o que é e o que está vindo a ser”.

Quando falamos de memória, não podemos pensar que esta se encontra ancorada no passado, uma gema incrustada num período congelado da existência. A memória nos acompanha, faz parte de nós em cada presente vivido e em cada futuro alcançado. Heráclito disse que “O homem não se banha no mesmo rio duas vezes”, quer dizer, na mesma água do rio. Isto nos leva a pensar que, apesar de não vivermos uma mesma situação duas ou mais vezes, o entorno do vivido, no caso, o rio, propicia o pano de fundo para um novo viver em outro momento refletido naquele. Como criança, vive-se esta realidade: uma boa brincadeira, uma vez concluída, não pode ser reproduzida. Vivencia-se uma outra brincadeira nos moldes da já vivida, mas com suas nuances próprias. A vida é um processo e, como tal, não se repete, pois não é produto.

O que fizeram os meninos para os homens que são hoje? O que fizeram as meninas para as mulheres que são hoje? Então, o que fizeram os alunos para os professores que são hoje? Conservam os professores prisioneiros dentro de si os alunos que foram? Como alunos repetiram comodamente o que se lhes apresentava, deixando que outros pensassem por eles? Estariam os alunos do passado parindo os professores do presente? Será que órfão do menino/aluno deixaria de existir o adulto/professor? Por que tais reflexões? Porque, como disse ao introduzir esse subtítulo, o professor, assim como os pais, não têm vocação para a maldade, para a incoerência, para o desacerto. Quando agem, fazem-no desejosos de acertar, buscando acertar.

Frente à crescente resistência dos professores, quanto à mudança nos rumos do processo ensino-aprendizagem da língua materna, Guedes construiu uma “hipótese geral a respeito do processo pelo qual nós nos formamos professores”, que ele sintetiza assim: “o aluno é que forma o professor”.⁴¹ E continua:

⁴¹ GUEDES, Paulo Coimbra. Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor. Mimeo. 2007, p. 3.

Explico melhor: nós nos tornamos professores muito mais porque fomos alunos e muito pouco porque cursamos uma licenciatura, ou seja, nós entramos em aula e damos a aula que tivemos e não a aula que aprendemos a dar na faculdade, se é que a faculdade nos ensinou a dar alguma aula. (...) Daí que os professores de Português ensinam em suas aulas o que aprenderam com os professores de Português que tiveram; assim fazem os professores de Matemática, de História, de Ciências etc. Assim fazem as coordenações pedagógicas: cobram deles as mesmas aulas que tiveram quando eram alunos; assim fazem os pais dos alunos quando vêm à escola cobrar que os cadernos dos seus filhos se enchem dos mesmos coletivos, dos mesmos exercícios de análise sintática, das mesmas contas, das mesmas datas que enchiham os seus cadernos escolares. E tudo isso produz o mesmo ancestral resultado, como têm demonstrado as muitas avaliações a que o ensino brasileiro tem sido submetido nos últimos anos.⁴²

Para muitos professores, o paradigma que os sustenta é o de que o conhecimento é um produto pronto, acabado, bastando ao professor transferi-lo aos alunos e depois cobrá-los como foram transmitidos – recebidos de forma segmentada, não situados nem articulados com o social. Já, para outros professores, o paradigma é o de que o conhecimento é processo, é elaborado, é articulado com o social, não é fragmentado e é situado. Na falta, porém, de sustentação teórica, muitos pensam estar trabalhando o conhecimento como processo, quando, na realidade, estão fazendo uma colcha de retalhos. Basta perguntar-lhes por que e para que ensinam determinados conteúdos.

Muitas vezes, aquilo que os professores entendem como elaboração do conhecimento, não passa de um ativismo previamente selecionado, maquiando assim um fazer pedagógico tradicional. Em leitura, por exemplo, selecionam para leitura textos de autores renomados nacionalmente, mas as questões que propõem aos alunos são de caráter conteudista, pois estão às claras no texto ou priorizam questões pessoais ou mesclam as duas realidades. Quando se trata de produção textual, propõem técnicas supostamente interessantes e capazes de levar os alunos a uma produção satisfatória, no entanto, o resultado não é o esperado. Ou contentam-se em perseguir os mesmos objetivos que nada mais são do que preocupação com a forma da língua. Também não se dedicam à reescrita assistida de modo que os alunos vejam seus problemas de escrita sanados satisfatoriamente. No caso da gramática, revestem os conceitos e os exercícios de aparência contextualizada, através de jogos, dinâmicas, canções, mas o que se vê é o eterno “nhenhenhém grammatical”. Quando se trata de avaliação, ainda valem-se das provas sistemáticas em que abundam as questões gramaticais, e, para derrubar a aura de

⁴² Ibid., p. 3.

austeridade das mesmas, dam-se ao trabalho de ornamentar as mesmas com figurinhas e com recadinhos do tipo: “Você é capaz!”, “Você pode!”, “Amo você!”, etc.

Há professores, porém, que assim agem por não possuírem os conhecimentos necessários para a mudança que urge acontecer nas salas de aula das séries iniciais. A pesquisa abaixo deixa claro que a maioria esmagadora dos professores consultados, após terem participado de atividades de capacitação pedagógica, está aberta ao aprendizado e gostaria de uma orientação mais consistente, mais freqüente, mais sistemática. Analisemos os resultados da referida pesquisa:

PESQUISA																																							
Essa pesquisa envolveu 118 professores dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo. Ela foi realizada em 2006, após os mesmos terem participado de atividade de capacitação, na qual foram apresentados os eixos indicados pelos PCNs de Língua Portuguesa, referentes ao ensino-aprendizagem da língua.																																							
• Pergunta 1	Você considera importante mudar o foco no processo ensino-aprendizagem da língua materna, após nossas reflexões? Por quê?																																						
• Respostas*	106 professores responderam sim. 3 responderam não. 9 não responderam.																																						
• Razões apresentadas pelos que responderam “não”: “Porque temos de respeitar as regionalidades”. “Mudar o foco seria radical, sem validade” (Pediu desculpas pela resposta dada). Não apresentou razões.																																							
• Razões apresentadas pelos que responderam “sim”*: <table> <tbody> <tr> <td>Necessidade de tornar os alunos pensantes, autônomos, reflexivos:</td> <td style="text-align: right;">37</td> </tr> <tr> <td>Necessidade de atualização:</td> <td style="text-align: right;">19</td> </tr> <tr> <td>Porque o mundo exige mudanças:</td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>Realização profissional por ver mudanças nos alunos:</td> <td style="text-align: right;">05</td> </tr> <tr> <td>Para cumprir o dever do professor:</td> <td style="text-align: right;">10</td> </tr> <tr> <td>Porque o aprendizado da LM deve ter aplicação no cotidiano:</td> <td style="text-align: right;">04</td> </tr> <tr> <td>Para contextualizar o conhecimento:</td> <td style="text-align: right;">03</td> </tr> <tr> <td>Dinamizar a aprendizagem:</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>Porque a aprendizagem se torna significativa:</td> <td style="text-align: right;">04</td> </tr> <tr> <td>A resposta não foi coerente:</td> <td style="text-align: right;">04</td> </tr> <tr> <td>Não apresentou as razões:</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>O professor compreendeu a necessidade de mudar:</td> <td style="text-align: right;">02</td> </tr> <tr> <td>Para formar leitores críticos e escritores:</td> <td style="text-align: right;">11</td> </tr> <tr> <td>Importância para os alunos em sua escolarização:</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>Não respondeu:</td> <td style="text-align: right;">02</td> </tr> <tr> <td>A aprendizagem deve acontecer do todo para as partes, do geral para o específico:</td> <td style="text-align: right;">03</td> </tr> <tr> <td>Tornar o processo mais agradável:</td> <td style="text-align: right;">05</td> </tr> <tr> <td>Torna o professor reflexivo:</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>Melhoraria a educação brasileira:</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> </tbody> </table>		Necessidade de tornar os alunos pensantes, autônomos, reflexivos:	37	Necessidade de atualização:	19	Porque o mundo exige mudanças:	13	Realização profissional por ver mudanças nos alunos:	05	Para cumprir o dever do professor:	10	Porque o aprendizado da LM deve ter aplicação no cotidiano:	04	Para contextualizar o conhecimento:	03	Dinamizar a aprendizagem:	01	Porque a aprendizagem se torna significativa:	04	A resposta não foi coerente:	04	Não apresentou as razões:	01	O professor compreendeu a necessidade de mudar:	02	Para formar leitores críticos e escritores:	11	Importância para os alunos em sua escolarização:	14	Não respondeu:	02	A aprendizagem deve acontecer do todo para as partes, do geral para o específico:	03	Tornar o processo mais agradável:	05	Torna o professor reflexivo:	01	Melhoraria a educação brasileira:	01
Necessidade de tornar os alunos pensantes, autônomos, reflexivos:	37																																						
Necessidade de atualização:	19																																						
Porque o mundo exige mudanças:	13																																						
Realização profissional por ver mudanças nos alunos:	05																																						
Para cumprir o dever do professor:	10																																						
Porque o aprendizado da LM deve ter aplicação no cotidiano:	04																																						
Para contextualizar o conhecimento:	03																																						
Dinamizar a aprendizagem:	01																																						
Porque a aprendizagem se torna significativa:	04																																						
A resposta não foi coerente:	04																																						
Não apresentou as razões:	01																																						
O professor compreendeu a necessidade de mudar:	02																																						
Para formar leitores críticos e escritores:	11																																						
Importância para os alunos em sua escolarização:	14																																						
Não respondeu:	02																																						
A aprendizagem deve acontecer do todo para as partes, do geral para o específico:	03																																						
Tornar o processo mais agradável:	05																																						
Torna o professor reflexivo:	01																																						
Melhoraria a educação brasileira:	01																																						
*Alguns apresentaram mais de uma razão.																																							
• Pergunta 2	Que fatores você aponta como barreira para desenvolver seu trabalho em sala de aula, tendo por base o foco proposto?*																																						

• Respostas**	
Muito conteúdo nas disciplinas do currículo:	06
A realidade da escola:	02
A realidade dos alunos:	15
Os pais:	47
A direção, a coordenação pedagógica, a orientação educacional:	35
Medo, insegurança:	11
Disseram não ter barreiras:	15
Compreender e saber usar o LD:	03
Os costumes:	12
O preparo profissional:	21
Não responderam:	06
Livros didáticos tradicionais:	03
Muitos livros didáticos adotados:	02
O tempo disponível em sala de aula:	14
Disciplina dos alunos:	02
O conteúdo de Português:	02
Material disponível:	02
Tarefa de casa:	04
Professores de 5ª série:	01

*As respostas foram espontâneas, isto é, não apresentamos itens para que fossem marcados.
**Alguns apresentaram mais de uma razão.

Ao encontramos, em uma mesma escola, professores que adotam mais de um paradigma, a situação é difícil e até insustentável em razão de comparações feitas pelos pais, quando têm filhos, sobrinhos, filhos de amigos em séries cujos professores têm visões distintas, quanto ao fazer pedagógico. Outro problema não menos sério, é quando os professores planejam trabalhar sob o paradigma de que a elaboração do conhecimento é processo, e não recebem o devido apoio da coordenação pedagógica e da direção. Desse modo, é problemático conquistar os pais e/ou responsáveis, quando docentes e direção não falam a mesma linguagem. Há escolas em que a coordenação e a direção exigem o ensino tradicional porque, para os pais dos alunos, isso é sinal de escola forte (avaliada pelos cadernos cheios, mesmo que o cérebro fique vazio após cada prova).

Diante de tal realidade, muitos professores bem intencionados e motivados, egressos da graduação, acabam por desistir de “lutar contra a maré”, passando para as fileiras dos acomodados, dos que repetem seus planejamentos ano após ano, dos que discurso e prática são divergentes. Outros há que argumentam: “Tenho tantos anos de experiência!”. No entanto, a experiência pode ter acontecido no primeiro ano e repetida nos demais.

Tendo em vista a hipótese já apresentada por Guedes, incluo uma pesquisa feita com alunos e professores da UNICAMP de diferentes áreas do conhecimento. Segundo a pesquisadora Maria da Glória Pimentel, havia três grupos distintos de professores na

graduação e pós-graduação, à época da pesquisa. Ela os apresenta assim: O primeiro grupo constava de professores que não tinham medo de romper com a prática docente tradicional. Eles criaram novos paradigmas em consonância com a pós-modernidade e com as necessidades sociais. Eram ousados em suas propostas, rompiam com o conformismo e, apesar de não terem certezas, dispunham-se a encontrar respostas através de sua prática docente. Esses professores trabalhavam de modo a formar alunos confiantes em sua possibilidade de pensar e elaborar o conhecimento, uma vez que este era tratado como processo e não como produto. Opunham-se à desumanização e apostavam no desenvolvimento humano por excelência. Demonstravam consciência quanto ao momento sócio-histórico em que viviam, envidando esforços para se opor contra a alienação a que a organização social vigente impõe à educação. Interessante notar os verbos mais presentes em seus discursos: “questionar, mudar, procurar, descobrir, inventar, modificar, melhorar, sentir, participar, arriscar, inovar...”. Eram pessoas críticas e denunciadoras, para as quais a forma como a teoria e a prática eram vistas e tratadas conduziam ao imobilismo. Não se intimidavam em correr riscos, romper com o que era considerado adequado, provocar mudanças e sofrer a pressão dos contrários.

O segundo grupo era composto de professores respeitados por sua produção acadêmica, mas que não demonstravam, através de sua prática docente, perceber a situação de mudança que o momento exigia. Para eles, o conhecimento era visto como produto que precisava ser transferido aos alunos de forma sistemática, seqüencial, fragmentada. Alguns deles até se apercebiam de que algo não estava bem, mas não conseguiam avaliar o processo no qual se viam inseridos. Para esse grupo, o trabalho docente deveria ter em vista o retorno ao paradigma dominante, por julgá-lo correto, melhor, produtivo.

Já o terceiro grupo era composto por professores que acumulavam idéias, posturas, práticas pertencentes aos dois primeiros grupos. Parte do grupo estava mais para o paradigma de que o conhecimento é fruto de um processo, enquanto que a outra parte se situava mais distante dessa compreensão. No entanto, eram professores que, apesar de engatinhando rumo à elaboração do conhecimento, já sinalizavam ter consciência de que o mesmo não é um dado estático dissociado da realidade. O grupo transitava na provisoria, já que mantinha práticas presas ao passado, mas já denunciava uma partida do paradigma anterior dominante, rumo ao novo paradigma que se consolidava.⁴³

⁴³ PIMENTEL. Maria da Glória. O professor em construção. 10^a ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 34-5.

Tomando por base a citada pesquisa, não é difícil compreender as nuances metodológicas e de postura que compõem a mente dos professores egressos das universidades e dos cursos de formação de professores. Muitas vezes, sem uma teoria suficientemente sustentável, não conseguem discernir o paradigma por trás de cada professor que tiveram, e acabam reunindo diferentes posturas como num mosaico. Paulo Freire é quem declara:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparam para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.⁴⁴

É bom lembrar que, além das questões teóricas, também entram em jogo as questões de afeto e simpatia que ligam alunos a professores, bem como as questões de simpatia ou preferência para com as disciplinas e os conteúdos. Julgamos oportuno o depoimento da pesquisadora Pimentel, embora sua referência seja a professores da Faculdade de Ciências Médicas:

Não afirmo que essas aulas, de ótima qualidade dentro de um enfoque epistemológico conservador, pudessem ser dadas de outra forma na organicidade atual da Faculdade de Ciências Médicas (...). Desejo, sim, assinalar que estes professores da Unicamp, como a própria universidade, vivem a ambigüidade e a complexidade do tempo científico presente, em que coexistem na mesma instituição e até no mesmo professor enfoques antagônicos de conceituação de ciência e de ensino, derivados de posições epistemológicas também diferentes. Como médicos, repetem na clínica médica o processo que utilizam quando exercem a profissão. Como professores, repetem o que fizeram os seus ótimos professores! No primeiro caso, sua metodologia traduz posições epistemológicas emergentes, próprias do paradigma científico pós-moderno. No segundo, a concepção que rege o conhecimento, reconhecida a reflexão materializada no fazer do professor médico, é a que se pauta pelo paradigma científico moderno, regido pelo positivismo, em que o conhecimento é algo a ser transmitido, pronto. Geralmente são raros os professores que esboçam tendências marcadamente emergentes ou marcadamente tradicionais em relação aos paradigmas científicos. A maioria, provavelmente como a maioria no mundo científico, enfrenta a complexidade e ambigüidade da contradição em relação ao paradigma emergente – fase de transição.⁴⁵

⁴⁴ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, op. cit., p. 90.

⁴⁵ PIMENTEL, M. O professor em construção, op. cit., p. 34-5.

Talvez se a escola trabalhasse mais direcionada para o pensamento crítico desde as séries iniciais, seria mais fácil, para os professores, desenvolver uma prática docente reflexiva como um todo. Como, para os que já são professores e para os que estão por formar-se, esta não é uma possibilidade, seria útil que, nas instituições de ensino, os professores, libertos de seus nichos ou redutos teóricos, desenvolvessem a salutar discussão de suas práticas pedagógicas contextualizadas na sociedade atual, de modo que, sem preconceitos ou limitações de “credos”, pudessem discutir, isentos de paixões, assuntos que constituem o apaixonante mister de ensinar. Nessas discussões, seria oportuno incluir o processo de mudança, isto é, como lidar com ele, como começar, como prosseguir, que limites acolher, que sucessos esperar, que frustrações enfrentar. Raciocinar sobre a prática já é um bom começo, pois levanta os porquês de certas posturas ou preferências e as consequências das mesmas na vida do aluno e da sociedade como um todo. Segundo Perkins,

(...) toda escuela en proceso de cambio es un lugar de aprendizaje para maestros y alumnos. Pero no se trata de un aprendizaje de rutina, del aprendizaje mecánico que da origen al conocimiento inerte, ingenuo y ritualizado. El mismo principio se aplica a alumnos y maestros: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros.⁴⁶

Para que professores e alunos cresçam em suas áreas, autoridades de todos os escalões relacionados à educação precisam dar aos professores as condições básicas para que o ambiente de trabalho não seja desalentador. Não há criatividade, pensamento crítico, boas intenções, altruísmo, benignidade, solidariedade, etc. que não sucumbam diante de alunos indisciplinados e desinteressados, currículos inadequados, material didático ultrapassado, liderança antagônica, colegas de trabalho apáticos e insensíveis à situação vigente, salários insuficientes, ausência de estímulos ao crescimento profissional e condições físicas precárias da instituição. Num ambiente como esse, o trabalho intelectual dos professores se atrofia e a acomodação é o caminho para diminuir a frustração. O inverso, porém, é capaz de estimular o crescimento intelectual dos professores e, por conseguinte, dos alunos.

⁴⁶ PERKINS, David. La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 218.

Para Perkins, em uma mesma escola, podemos encontrar professores que fazem de sua prática uma rotina, não aceitando que seus colegas dêem sugestões ou façam observações, não refletindo sobre sua prática docente. Outros há (e são os mais numerosos) que repensam sua prática tendo por base os resultados encontrados nas salas de aula, mas não aceitam observações ou sugestões de outros (externos ou colegas de trabalho). Já um terceiro grupo é constituído de professores que refletem sobre seu fazer pedagógico e estão abertos a toda interação possível rumo à obtenção de melhores resultados.

De acordo com o autor, para se alcançar as mudanças necessárias, uma necessidade se impõe à direção escolar: ouvir seus liderados para saber do que necessitam para poder ajudá-los. A crítica dos pais, a rivalidade entre os professores, o autoritarismo dos diretores, a atitude dos alunos, e a pressão diária para que os professores dêem conta de seus afazeres pedagógicos, interferem no rendimento dos mesmos. Ainda, segundo o autor, quando os professores se sentiam apoiados pela direção, cobravam alento e passavam a comentar sobre seu fazer pedagógico, buscando saídas para situações conflitantes, uma vez que “*La escuela inteligente (...) respeta y enaltece el talento, el compromiso y el papel fundamental que cumplen los maestros, proporcionándoles tiempo, recursos y estímulos para que amplíen y perfeccionen su oficio*”.⁴⁷

Dentre as muitas contribuições para a educação legadas por Paulo Freire, seleciono algumas ideias bem pontuadas em relação ao trabalho do professor, sendo uma delas a de que “não há docência sem discência”, ou seja, não há como dissociar o ensino dos conteúdos e a formação ética dos alunos. Ao ensinar os conteúdos, o professor precisa ser um modelo de ética, pois trata-se de uma “prática inteira”. Segundo o autor, não se pode negar a decência, assim como não se pode “separar prática de teoria, autoridade de liberdade, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. E continua:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos

⁴⁷ Ibid., p. 219-21.

dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.⁴⁸

Desenvolvendo a idéia de que não há docência sem discência, o autor arrola alguns itens importantes que devem ser agregados à prática docente, para que seja inteira, isto é, se complete com a discência. Para tanto, ele diz que ensinar exige: “rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.⁴⁹

Ainda um outro ponto digno de nota: “ensinar não é transferir conhecimento”, ou seja, transferência do saber, como o requer o paradigma dominante de educação, baseado na visão positivista de organização social. A diferença entre transferência de conhecimento e ensino é uma questão ideológica. Para transferir conhecimento basta reproduzir, já para ensinar, há que ser crítico. Para transferir conhecimento tem-se que pensar que ele é produto, enquanto que para ensinar, há que entendê-lo como processo. Para transferir conhecimento é preciso pensar no ser humano como determinado, alguém que se adapta ao mundo, mas para ensinar é preciso pensá-lo como condicionado, consciente de que se é inacabado e capaz de se inserir no mundo. Para transferir conhecimento basta repetir a prática docente de modo acrítico, no entanto, para ensinar há que desenvolver o bom senso para avaliá-la sempre e sempre. Para transferir conhecimento, a acomodação é a prática, mas para ensinar há que enfrentar desafios de várias ordens. Para transferir conhecimento basta levar a vida, já para ensinar é preciso ter paixão entranhada de alegria e de esperança. Transferir conhecimento implica em seguir receitas sem pensar nas consequências, já ensinar demanda certeza de que é possível ser agente de mudanças. Quando se transfere conhecimentos, tem-se uma curiosidade domesticada, enquanto que para ensinar, a curiosidade tem que mobilizar, inquietar, levar à busca. Para transferir conhecimento, trabalha-se com modelos que devem ser reproduzidos, já para ensinar é preciso pensar na autonomia do ser do educando.

Por isso, “o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furtar ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de

⁴⁸ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, op. cit., p. 95-6.

⁴⁹ Ibid., p. 21-41.

nossa existência”.⁵⁰ Logo, para ensinar, as condições necessárias para tal não podem estar entre parênteses.

6.4 Quando os parênteses atendem pelo nome de “avaliação”

Quando o conhecimento é visto como produto e o ensinar como transferência do mesmo, a avaliação é vista como um momento de prestação de contas entre professor e aluno. Nela, este precisa devolver, na forma de reprodução, aquilo que o professor lhe transferiu. Nessa seqüência de reproduções, o aluno acaba por passar pelos conteúdos ou estes passam por ele, sem que haja possibilidade de transformação nem de um nem de outro.

Aquilo que é “avaliado”/cobrado, geralmente, é esquecido tão logo passe o momento da “prova”. Em decorrência dessa prática, muitos alunos só estudam para as provas e os professores só se dão conta, de quanto do conteúdo foi retido pelos alunos, quando da correção das mesmas. Se os alunos não se saem bem nas provas, normalmente, a culpa é deles, já que “não têm o hábito de estudar continuadamente, deixando sempre para a última hora”. Como o conteúdo/produto é determinado por quinzena, mês ou bimestre, ao final deles, ao encerrar-se a avaliação, novos conteúdos entram na ordem do dia, e o que ficou conhecido ficou, o mesmo acontecendo com o que resultou desconhecido. Bimestre após bimestre e ano após ano, tudo continua como está. “Afinal de contas, sempre foi assim...”

Com a instituição das “semanas de provas”, cria-se uma verdadeira guerra entre famílias e alunos no sentido de recuperar o perdido – aquilo que ficou à deriva durante as semanas em que a tônica era a reprodução. Nessas semanas “de tortura” para muitos alunos, a desculpa para a pressão psicológica será e o estresse, nada mais justo do que ir treinando, também, em questões emocionais...

No afã de estabelecer a “política da boa vizinhança”, muitas escolas entregam o “plano pedagógico” com a listagem dos conteúdos semanais ou mensais, e sua consequente avaliação, leia-se: prova. Isso faz com que os professores sintam-se vestidos em verdadeiras “camisas de força” no sentido de dar conta do prescrito, sem que sejam levados em conta aspectos como: pré-requisitos demonstrados ou não, em relação à aprendizagem do ano anterior; relação entre conteúdos e realidade social; ritmo de aprendizagem; tempo necessário

⁵⁰ Ibid., p. 60.

para a retenção do conhecimento; capacidade de abstração, ao lidarem com conceitos e regras prontas que deverão ser memorizados; etc.

Já que o que interessa é “tirar nota para passar”, é preciso saber o que o professor irá perguntar ou solicitar, ou seja, saber o que “cai na prova”. Se o professor não explicita, os que são espertos vão prestando atenção no que ele repete a cada vez que trabalha determinado assunto ou “matéria”, “vão pegando a manha...” A nota é a forma de valorizar os estudos e de manter o controle da turma, além de perpetuar o sistema de classes sociais, aqui, na forma dos “adiantados, dos atrasados e dos que não aprendem mesmo”. Já faz parte do ritual de aprovação, o total desinteresse dos alunos no último bimestre, uma vez que tenham garantido a média para aprovação.

Em relação às notas, há também uma imagem no ideário de alguns pais e professores, de que o bom professor é aquele que é durão, aquele que reprova. Como na sociedade também é assim, quer dizer, quem não se sai bem, “dança”, a escola vai seguindo seu destino de valorizar a nota e a aprovação, embora nem uma nem outra seja segurança de que houve aprendizagem.

Ainda em relação à nota, temos as “oportunidades” para quem não atingiu a média. O que está em jogo não é o que o aluno sabe ou deixou de saber. O que importa é atingir a média, seja nos bimestres, seja nas recuperações. Para tanto, a saída mais comum são os “trabalinhos” solicitados aos alunos e que, muitas vezes, são realizados pelos pais. Quando é o próprio aluno que faz, capricha na capa e nas figurinhas para ilustrar o tema ou para “enfeitar”, acabando, muitos deles, por fazer de modo coerente a introdução e a conclusão, ficando o “recheio” de acordo com a criatividade de cada um, pois quando o aluno sabe que o professor não lê, “enche lingüiça” com receitas culinárias, etc. Alunos há que testam o professor, escrevendo bilhetinhos ao longo do trabalho, como: “Professor, se você está lendo este trabalho, assine aqui.” Atualmente, com a possibilidade do uso da internet, muitos alunos fazem suas “pesquisas” com a maior facilidade...

Não poderíamos deixar de considerar, ainda, a nota de uma prova como produto final de uma avaliação. Levar em conta apenas as notas das provas, é minimizar o valor do dia-a-dia escolar.

Não é de se estranhar que, com tanta ênfase na nota e no conteúdo, os alunos não se sintam motivados a aprender, a elaborar conhecimentos que possam fazer diferença na vida particular e coletiva dos mesmos. Assim, cada um se vira como pode, seja na forma de “cola”,

seja na forma da “decobreba”, seja na forma da “sorte” ou dedicando-se de fato à reprodução, como é o caso daquele grupo “certinho” que tanto prazer proporciona aos professores.

Paulo Freire ainda chama a atenção para a relação entre a afetividade e a avaliação. Para ele é

Preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.⁵¹

Talvez por tudo isso, Danilo Gandin não se constrange em dizer que “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboroam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar. Ele foi erigido, junto com outros baluartes (como o conteúdo morto do livro didático e o papelório da burocracia) para que pareça impossível realizar qualquer mudança na escola”.⁵²

Comentado sobre a forma como se dá a avaliação nas escolas, Cipriano Luckesi analisa que, na realidade, não existe avaliação, mas sim exame. Este incide sobre classificação, isto é, na aprovação ou reprovação. Desse modo, já que é classificatório, é uma forma autoritária (quem define os incluídos ou os excluídos é o professor, logo, uma visão única de uma autoridade) e antidemocrática de ação (sendo excludente para alguns, acaba sendo uma aprendizagem para uns e não para outros). Para o autor, a avaliação tem outras características bem distintas, como: é diagnóstica, porque procura analisar as faces do desempenho de cada aluno e o que está por trás das mesmas. Também é inclusiva porque tem como objetivo a reorientação do aluno, no sentido de auxiliá-lo a refazer “seus pontos cegos”. Diferentemente do “exame”, a avaliação é democrática por ter caráter inclusivo, procurando meios para que todos aprendam. Uma outra característica importante é o fato de a avaliação ser dialógica, pois o aluno também é ouvido no processo. Para o autor, “avaliação da

⁵¹ Ibid., p. 141.

⁵² GANDIN, Danilo. Prefácio. In: VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995, p. 9.

aprendizagem é o ato de diagnosticar o desempenho do estudante, tendo em vista auxiliá-lo a chegar ao nível mínimo necessário de aprendizagem”.⁵³

Com certeza, a avaliação é o “calcanhar de Aquiles” da instituição escolar. Por certo é possível dizer que a avaliação, na escola, se dá de cima para baixo, embora com ares democráticos. No entanto, sabemos que não pode ser democrática, uma forma de avaliação que tende a silenciar seus participantes. Assim como se requer a dialogicidade entre aluno e o objeto de conhecimento, entre aluno e professor, entre aluno e seus pares, entre conteúdo e contexto social, deve haver dialogicidade entre elaboração do conhecimento e forma de avaliar tal elaboração. Paulo Freire diz que é preciso “lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.⁵⁴

Mudar a avaliação é a ação que se impõe, se quisermos mudar a escola e a sociedade. Sobre isso, é importante a opinião de Celso Vasconcelos:

Entendemos que a mudança não se dá de uma vez (tudo e já); vemos a necessidade de passos pequenos, assumidos coletivamente, mas concretos e na direção certa, desencadeando um processo de mudança com abrangência crescente: sala de aula, escola, grupo de escolas, comunidade, sistema de ensino, sociedade civil, sistema político etc., a partir da criação de uma base crítica entre educadores, alunos, pais etc. Trata-se de uma luta da educação, mas articulada a outras frentes e setores da sociedade: desde novas práticas na escola, passando por mudanças de legislação, até a construção de uma nova sociedade.⁵⁵

Particularmente, tenho minhas idéias sobre a avaliação, no caso de se partir para mudanças firmes, mas gradativas. A primeira delas seria estabelecer que as primeiras séries não fossem submetidas ao sistema de provas nem à ênfase da nota. Teríamos uma avaliação da aprendizagem dos alunos, isto é, de seu processo de aprendizagem. Nesse caso, a avaliação seria diagnóstica, porque sinalizaria ao professor se o processo estaria caminhando bem, para cada aluno, e para a classe com um todo. Com isso, haveria possibilidades de correções, ajustes, adaptações sempre que necessário para a classe ou para os indivíduos. Desse modo,

⁵³ LUCKESI, Cipriano Carlos. Para aprender a ensinar e a avaliar. Folha dirigida. Disponível em: www.stellabrontoni.com.br/entrevista.phd?id=102 (último acesso em 17/11/2006).

⁵⁴ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, op. cit., p 116.

⁵⁵ VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995, p. 20.

também teríamos a avaliação do ensino do professor, a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Nesse caso, o professor analisaria sua prática de forma crítica, buscando soluções para os problemas que detectasse.

Por tratar-se de processo ensino-aprendizagem, este seria contínuo e não estanque ou compartmentalizado como se dá hoje. Nesse caso, o processo avaliativo seria organizado através de atividades diárias, assinaladas pelo grau de facilidade ou de dificuldade apresentado pelo aluno, levando-se em conta o desenvolvimento real e o potencial, mediados pela “zona de desenvolvimento proximal”. A maneira como cada aluno lidasse com os desafios da aprendizagem e pelos resultados que demonstrasse, sinalizaria a trajetória de seu processo ensino-aprendizagem.

Creio que, ao desenvolver-se o processo assim esboçado para a primeira série, a seqüência, na segunda série e assim sucessivamente, seria facilitada, pois as crianças não estariam “contaminadas” com as práticas de provas com ênfase na nota. As famílias e a sociedade iriam sendo “educadas” também no novo processo.

Uma outra idéia seria a avaliação por competências e habilidades. Para tanto, os alunos seriam avaliados segundo os eixos propostos pelos PCNs: Linguagem Oral (falar e ouvir), Linguagem Escrita (leitura e produção textual), Análise e Reflexão sobre a Língua. As competências e habilidades estão sugeridas ao final deste trabalho, cabendo aos professores analisar cada uma delas, identificando as que fariam mais sentido para seus alunos, tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

Também seria importante, a cada início de ano, realizar uma retomada dos conteúdos da série anterior via competências e habilidades.

Para os PCNs,

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade.⁵⁶

O referido documento apresenta como critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo:

⁵⁶ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 93. Disponível em: <http://mecsry04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp> (último acesso em 10/12/2007).

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, de maneira autônoma.
- Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias.
- Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimento simples para resolver dúvidas na compreensão.
- Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.
- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos considerando o leitor.

Como se vê, algo bem distinto das avaliações organizadas e aplicadas nas escolas cujas questões versam sobre, especialmente, classes gramaticais. Nelas, há espaço para o que chamam de “compreensão” de texto, quando na realidade trata-se de copiar respostas do texto dado ou dar opiniões sobre o mesmo, sem que isso exija compreensão de fato. Produzir textos é algo distante das avaliações, uma vez que não se trata de prática escolar constante e também por muitos a julgarem subjetiva. Quando realizados, a avaliação se dá nas questões ortográficas, uso de iniciais maiúsculas e minúsculas, pontuação básica representada pelos sinais (.), (?), (!). Em síntese, nas séries iniciais, as avaliações escolares não privilegiam os aspectos discursivos.

Elizabeth Marcuschi, analisando a avaliação nos livros didáticos de Português, revela que

A avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa tem sido, tradicionalmente, identificada com a contagem de desvios gramaticais e ortográficos nos textos e exercícios dos alunos. Ainda que essa tendência venha sendo aos poucos superada, a avaliação ainda não conseguiu construir uma identidade própria e consistente, que leve em conta a textualidade, ou seja, os aspectos discursivos e formais que constituem o texto, seja no tratamento dado à leitura, produção de texto ou aos conhecimentos lingüísticos.⁵⁷

A autora continua suas considerações, dizendo que

⁵⁷ MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Livro didático: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 141.

O estudo de um conjunto de manuais (a parte do livro didático que se destina ao professor) permite afirmar que, via de regra, o manual do professor de língua portuguesa carece de sugestões avaliativas ou essas são apresentadas de forma esporádica e desarticulada. Nesse caso, em grande parte, o manual do professor afasta-se da compreensão de avaliação enquanto processo, onde a noção de erro é revisitada, não abrange as competências de leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos na sua inter-relação, nem a auto-avaliação.⁵⁸

À guisa de sugestão, no anexo 7, apresento uma avaliação destinada a alunos da 4^a série, organizada nos moldes do SAEB. Note-se que as questões envolvem textos de gêneros distintos, avaliam a leitura por decodificação e por inferência, incluindo análise e reflexão sobre a língua.

6.5 Quando os parênteses atendem pelo nome de “gramática”

Quando se diz que o “nhenhenhém gramatical” entrava o letramento, convém lembrar de que gramática se fala. É evidente que não se pode excluir a gramática, quando se trabalha com língua, já que a mesma orienta o como no uso da língua sendo sua coluna dorsal.

A reflexão que se pretende está fundamentada no fato público e notório: saber gramática não é suficiente para a prática da língua, pois se assim fosse, a escolarização brasileira, baseada nesse conhecimento, teria feito de cada escolarizado um bom usuário do idioma. Para a prática da língua, é preciso bem mais: competência lexical e organização adequada do discurso, tendo em vista o momento histórico, o interlocutor e o sentido pretendido. Teoria e uso não são, pois, questões dicotômicas. Muito pelo contrário, são questões que se entrelaçam de modo a propiciar a elocução expressiva para o objetivo tido em vista.

No entanto, a escola torna preeminente o trabalho com a teoria lingüística em detrimento das questões de uso. À guisa de exemplificação, tomemos o grau diminutivo do substantivo. Como conteúdo valorizado no fazer pedagógico dos professores das séries iniciais, o grau diminutivo é trabalhado na forma de listas de palavras para serem flexionadas de sua forma normal para o grau diminutivo, a princípio, com predominância para o sufixo “inho/inha”. À medida que os alunos vão progredindo nas séries, passam a trabalhar com palavras que exigem outros sufixos, como “acho”/riacho, “ebre”/casebre, “ejo”/vilarejo, “ico”/burrico e outros tantos. Muitas das palavras trabalhadas nem são do vocabulário ativo

⁵⁸ Ibid., p. 143.

dos alunos, mas são tidas como importantes em nome da cultura, da tradição, de um conhecimento lingüístico julgado como indispensável. A prova disso é que esse conteúdo ainda está presente nas questões avaliativas.

Por valorizar a forma em detrimento do conteúdo, ou seja, por valorizar fatos lingüísticos em detrimento da elocução expressiva, os alunos gastam seu precioso tempo trabalhando com listas e mais listas de atividades desse gênero, mas não aprendem o que fazer com esses fatos lingüísticos, ou seja, não os aplicam a seu favor como interlocutores reais. Deixam, pois, de refletir sobre a validade do grau diminutivo do substantivo na produção de sentido com intenção de afeto, de ironia, de menosprezo, de ênfase, por exemplo. O conteúdo, dessa forma trabalhado, torna-se tão mecânico, que as crianças passam a tomar como padrão o final da palavra, bastando aparecer uma que termine em “inho/inha” para pensar que se trata do grau diminutivo. É o caso de palavras como: cozinha, adivinha, vizinho, etc.

Tomemos por base o texto abaixo, cuja autora Maria Clarice M. Villae faz uso de inúmeras palavras terminadas em “inho/inha” com objetivos discursivos.

A coragem de Clarita

Perto da casa da vovó, havia um bazar. Que encanto de bazar! Que mundo de coisas ele tinha! De toda espécie, e de toda qualidade. Brinquedos, nem se fala! Era um paraíso! E tudo exposto, tudo pendurado em fios balançando aos olhos cobiçosos do pessoalzinho miúdo...!

Na entrada, uma enorme caixa cheinha de bonequinhas bem pequeninhas, bem baratinhas, do tamanho de um dedinho. Oh! Que maravilha de coisas. Como a criançada era louca pelo bazar!

Quando a vovó ou a titia necessitavam de alguma coisa do bazar, lá ia pela rua a babá com a criançada. E enquanto a babá fazia as compras, as crianças ficavam de olhos arregalados e boca aberta, admirando a variedade de brinquedos.

- Quando o vovô chegar vou pedir este brinquedo, dizia um.

- E eu vou querer aquele lá, falava outro.

E todos punham-se a escolher.

Certo dia, Clarita não resistiu à tentação. O vovô estava demorando a chegar e ela não conseguia esperar mais. Além do mais, havia tantas bonequinhas e eram tão pequeninhas e tão baratinhas que não faria mal algum pegar uma, apenas uma.

Olha para um lado, para outro e após certificar-se de que ninguém está vendo, zás... uma bonequinha vai para o bolso do avental. Oh! Clarita, que coisa feia! E Clarita vem com a mão dentro do bolso do avental... mas Clarita não está contente... Todos vêm alegres na rua, conversando, rindo, só ela está séria... triste... com uma coisa cutucando lá dentro...

E a menina não sossega, não dá risada, não brinca, e logo ela, que não pára quieta e até é conhecida por Clarita da Pá Virada.

Tendo a babá que voltar ao bazar, a criançada retorna ao passeio e a bonequinha também, sempre no bolsinho do avental, segura na mãozinha de Clarita! E

cutucava tanto e tanto que, chegando ao bazar, ela não agüenta mais, tira depressa a bonequinha do bolso e mete-a de novo na caixa com as outras.

Ai! Que alívio! A coisa que cutucava saiu também. Na volta, a menina vem satisfeita, alegre, rindo, saltando com as outras crianças.⁵⁹

Um texto como esse seria um “prato cheio” para professores que, apesar de bem intencionados, não conseguem vê-lo a não ser como pretexto para o ensino de teoria gramatical. Solicitando que as crianças identifiquem os diminutivos, acabam por não fazer distinção entre substantivos e adjetivos. Entretanto, se os diminutivos fossem analisados sob a ótica da produção de sentido, o trabalho com o texto seria outro, pois salta aos olhos a seleção deles para minimizar o ato da menina, já que as bonequinhos, por serem muitas e tão pequeninhas, seriam insignificantes para o proprietário, ou seja, pegar apenas uma não seria tão grave. Então, algumas palavras que, de forma batida, seriam identificadas como diminutivo, assumem o caráter de superlativo, de recurso expressivo com objetivo de enfatizar características.

Disse alguém que aprender uma língua pelo estudo da gramática, seria o mesmo que aprender a tocar violino apenas lendo tratados de música e métodos do instrumento, sem fazer uso do mesmo, exercitando os dedos. Para Carlos Eduardo Falcão Uchôa,

Pode-se dizer que, ao longo do ensino fundamental, quando a aprendizagem deve assumir caráter eminentemente prático, através da produção e interpretação de textos, visando, pois, a alargar o conhecimento da língua, e não sobre a língua, o lugar da gramática será secundário, embora num alcance variável, sempre de acordo com a capacidade de cada turma para lidar com considerações sobre a língua.⁶⁰

Carlos Franchi faz considerações sobre o termo gramática, as quais ajudarão na reflexão pretendida. Para o autor, gramática normativa

É o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”.⁶¹

⁵⁹ VILLAE, Maria Clarice M. A coragem de Clarita. In: Clarita da Pá Virada. São Paulo: La Cruce Editora, 2007, p. 74-5.

⁶⁰ UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. O ensino da gramática: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 26.

⁶¹ FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 16.

A gramática normativa, embora enraizada no passado longínquo, é a forma predominante nas práticas escolares. Para essa gramática, os pronomes pessoais do caso reto ainda são: eu, tu, ele, nós, vós, eles, embora, no uso, “a gente” tenha tomado a forma de um pronome do caso reto. O pronome você, tido pela gramática, como pronome de tratamento, há muito o uso o inclui também na categoria de pronome do caso reto. A gramática continua dizendo que não se pode usar “Pegar ele”, por exemplo, embora o uso esteja dizendo o contrário. O mesmo acontece com “Para mim fazer”, “É entre eu e você”, dentre outros.

Quando a escola elege a gramática normativa como objeto de estudo, valoriza a chamada norma padrão e acaba por favorecer o preconceito lingüístico, por valorizar a língua de prestígio em detrimento das variações lingüísticas representadas na escola na pessoa dos alunos. Pela norma padrão, apenas uma forma de língua é a correta e esta é a representativa da tradição e da cultura letrada, pois foi organizada a partir dos modelos tidos como superiores, retirados dos exemplos da cultura dominante.

Há também a gramática descritiva que, segundo Franchi, corresponde a

Um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.⁶²

Para o autor, a gramática descritiva não pretende ser preconceituosa, já que sua função não é normatizar, mas descrever os fatos lingüísticos. No entanto, para proceder à descrição desses fatos, toma como modelos aqueles sancionados pela gramática normativa, desprezando os fatos lingüísticos das variações lingüísticas existentes no entorno social. Aos alunos não é dado refletir sobre linguagem de forma a perceber a coexistência entre a culta e a coloquial, por exemplo, nem lhes é facultada a oportunidade de arrazoar a impossibilidade de uma modalidade ser superior ou inferior a outra. Para Franchi, “todos os lingüistas estariam, hoje, de acordo em considerar que uma perspectiva normativa ou puramente descritiva está longe de dar conta da natureza da gramática, das regras gramaticais e do modo pelo qual as crianças as dominam”.⁶³

⁶² Ibid., p. 22.

⁶³ Ibid., p. 24.

Continuando suas reflexões, ele apresenta uma outra faceta da gramática, baseando-se no saber gramatical que cada criança tem ao chegar à escola. Nessa perspectiva, gramática

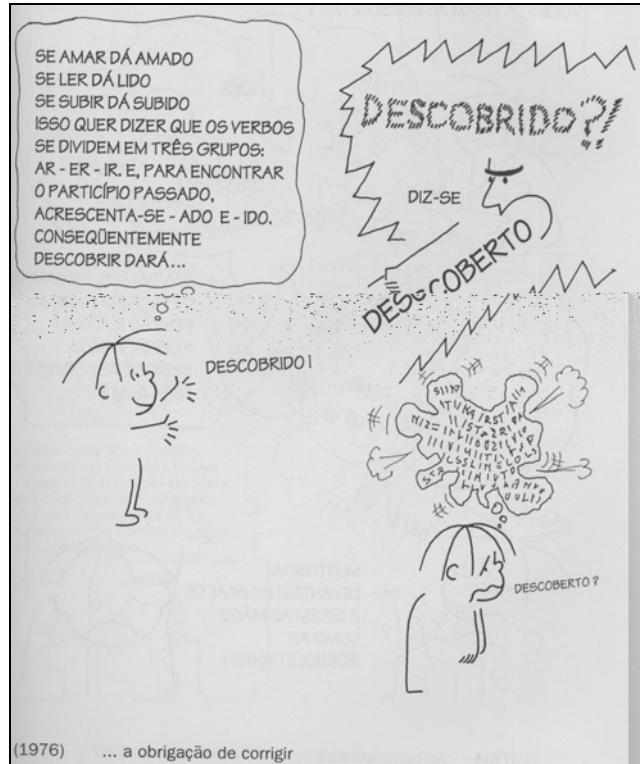
Corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. “Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizagem sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.⁶⁴

Lamentavelmente, quando as crianças chegam à escola, têm seu aprendizado baseado em uma língua que, para muitas delas, soa como língua estrangeira, não lhes sendo possível fazer comparações entre a norma, a descrição e o uso, o que lhes acarreta preconceito, desinteresse, aprendizado postiço, por não apresentar ligação com a prática social. Melhor seria que a escola tivesse por objetivo ampliar a linguagem da criança, sem menosprezar ou inutilizar sua linguagem de origem, mas criando oportunidades para o estabelecimento de comparações, análises, elaborações de modo que o domínio da variedade culta lhe seja uma realidade.

Uchôa defende que “o objetivo inicial das aulas de Português não é, então, enfatizarse, levar as crianças a substituírem o seu dialeto por um padrão culto escrito.” E continua: “O material produzido pela criança deve ser tomado como fonte preciosa de informações do seu saber lingüístico, logo, do seu saber gramatical também”.⁶⁵ A partir da gramática que lhe é própria, representativa de seu grupo social, a criança será capaz de, pela comparação, hipóteses e elaboração do conhecimento, chegar à variante culta cujo dever a escola tem de ensinar. Através de textos lidos e produzidos (oralmente e por escrito), a criança pode chegar às estruturas próprias da variante culta. Um conhecimento bem distinto do retratado no traço de Tonucci. Note-se a representação da lógica infantil numa situação prazerosa de descoberta sendo rechaçada pela “obrigação de corrigir”.

⁶⁴ Ibid., p. 25.

⁶⁵ UCHÔA, C. O ensino da gramática, op. cit., p. 38.



Márcia Rodrigues de Souza Mendonça analisando como a pontuação é tratada nos livros didáticos de Português, diz que apesar de as pesquisas apontarem para “a ineficiência do ensino de nomenclaturas ou de regras gramaticais desvinculadas de seus efetivos contextos

fato. Como contribuição para que a análise lingüística seja uma realidade nas escolas, sugiro, no anexo algumas competências e habilidades a serem trabalhadas, desbancando o foco nas classes gramaticais, pois essa acaba sendo a prioridade nas séries iniciais.

7. CONCLUSÃO

O entalhador de madeira

Khing, o mestre entalhador,
fez uma armação para os sinos, de madeira preciosa.
Quando terminou, todos que aquilo viram ficaram surpresos.
Disseram que devia ser obra dos espíritos.
O Príncipe de Lu disse ao mestre entalhador:
“Qual é o seu segredo?”
Khing respondeu:
“Sou apenas um operário. Não tenho segredos. Há só isso:
Quando comecei o trabalho que me ordenaste,
protegi meu espírito, não o desperdicei em ninharias,
que não vinham ao caso.
Jejuei, a fim de pôr meu coração em repouso.
Depois de jejuar três dias, esqueci-me do lucro e do sucesso.
Depois de cinco dias, esqueci-me do louvor e das críticas.
Depois de sete dias, esqueci-me do meu corpo,
com todos os seus membros.
Nesta época, todo pensamento de Vossa Alteza
e da corte se esvanecera.
Tudo aquilo que me distraía do trabalho, desaparecera.
Eu me recolhera ao único pensamento
da armação do sino.
Depois, fui à floresta ver as árvores
em sua própria condição natural.
Quando a árvore certa apareceu a meus olhos,
a armação do sino também apareceu nitidamente,
sem qualquer dúvida.
Tudo o que tinha a fazer era esticar a mão e começar.
Se eu não tivesse encontrado esta determinada árvore,
não haveria qualquer armação para o sino.
O que aconteceu?
Meu próprio pensamento unificado
encontrou o potencial escondido na madeira.
Deste encontro ao vivo surgiu a obra
que você atribui aos espíritos.”

(Chuang Tzu-10.)

Desde a década de 70, o processo ensino-aprendizagem da língua materna tem estado na berlinda, nos meios acadêmicos, em função do produto escolar que chega ou não chega à universidade. Também, pela constatação de que a norma culta é um desejo de muitos e uma prerrogativa de poucos. No entanto, o resultado das discussões, pesquisas, manifestos, estudos, artigos vários em livros, revistas, sites parece ainda não ter ultrapassado os portões escolares, pois enquanto as pesquisas apontam para um fazer pedagógico ancorado na língua

no contexto social, a escola continua fundamentada num modelo de língua que se entende abstrata, congelada, engessada desde sua organização, apresentada como produto e não como processo capaz de dar voz, identidade, subjetividade ao usuário. Isso acontece, porque a escola, apesar de integrante do contexto social em que o aluno vive, age como se pudesse ficar à margem dos conflitos desse contexto, como uma instituição neutra. Escolhendo a gramática normativa como diretriz para o aprendizado da língua ou escolhendo a gramática descritiva por valer-se de exemplos da norma padrão, a escola deixa de ser neutra, passando a favorecer o fortalecimento da divisão em classes, dando destaque à língua da classe dominante. Segundo Gnerre:

A separação entre variedade “culto” ou “padrão” e as outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, como já dissemos, e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional. É este o resultado histórico de um processo complexo, a convergência de uma elaboração histórica que vem de longe.¹

Em virtude dessa escolha, a instituição escolar agrava o conflito entre a classe que detém a língua dominante e as classes que dela não fazem uso, aumentando cada vez mais o fosso entre elas por sonegar o acesso à variante culta a partir do uso que seus falantes fazem de suas variantes lingüísticas. Tal procedimento, da parte da instituição formal para o ensino da língua, leva a crer que língua não é entidade viva, devendo ser ensinada/aprendida como tal. Por isso, nossas crianças podem até ser escolarizadas, mas não são letradas, já que a língua aprendida na escola, não lhes possibilita a inclusão no entorno social letrado, barrando o acesso delas ao poder. Ao eleger a norma padrão, pela via da gramática normativa, como objeto de ensino-aprendizagem, a escola impede que os alunos se tornem sujeitos de sua linguagem. Essa falta de identidade lingüística acontece porque a escola não trabalha com a língua objetivando a elaboração da linguagem, imanente do consciente, da estruturação do interior do usuário, da sua organização como sujeito, de sua identidade como falante, leitor e escritor. Segundo Gnerre: “Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes”.²

Para traçar um rumo na direção da identidade pessoal, pela linguagem, a escola precisa deixar de lado a imagem, já consagrada, de que o professor é o que detém o saber e, por

¹ GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p.7.

² Ibid., p. 4.

consequente, o poder, e que o aluno é o que não sabe, logo, inferior, dominado, assujeitado. Essa aura sobre o professor, como aquele que sabe, é passada ao aluno pelas relações diárias em que o professor é a autoridade que ensina uma língua virtuosa, capaz de fazer com que os alunos migrem de suas classes sociais desfavorecidas para a classe que tem prestígio e poder. No entanto, ao eleger essa via para trilhar, a escola ergue ainda mais alto o muro de separação entre as classes sociais, pois faz com que os alunos sintam estar diante de uma língua estrangeira, uma língua que desconhecem no seu dia-a-dia, fazendo-os diminuir sua auto-estima positiva, já que são estigmatizados por “falarem errado”. Lembrando, novamente, Gnero, “o poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras”.³ É, pois, lamentável que, em uma instituição criada para socializar o saber, ocorra a sacralização de um idioma tido como correto, ideal, desejável, mas inalcansável, por ser abstrato, porque nas relações cotidianas, nem mesmo o professor faz uso do mesmo.

À instituição escolar cabe, pois, promover a interação (inter-ação/ação entre) pela linguagem, de modo que os alunos vivenciem a gramática da língua em situações de produção de sentido, num ir e vir reflexivo fundamentado no uso. Para tanto, precisa deixar de ver a língua como se a mesma estivesse apenas disponível nos compêndios, um objeto de desejo, mas não de uso regular no cotidiano das pessoas, algo como um apêndice, postigo ao uso que os alunos fazem da mesma em seu entorno social.

Na vida diária, enquanto o aluno faz uso da linguagem para produzir sentido no contato com interlocutores situados e datados historicamente, a escola continua a trabalhar com língua como conjunto de regras. O que acaba por provocar o desinteresse dos alunos pelo aprendizado, levando-os a ter uma visão fictícia de sua língua materna, aquela da qual são usuários competentes, em sua modalidade oral, quando de seu ingresso na escola. Por essa razão, os alunos acham que “português é difícil”, algo até inatingível para os comuns dos mortais ou algo para ser reproduzido ao gosto do professor, com o objetivo de receber nota para passar de ano. Parece ironia! Como entender que a língua aprendida e com a qual acumularam suas mais acalentadas experiências de vida não é a mesma ensinada pela escola. Num passe de mágica, essa língua passa a se lhes afigurar como algo possível apenas para a informalidade, já que, para a formalidade, diga-se, para questões de aprendizagem, o que vale é a outra que lhes soa estrangeira?

³ Ibid., p. 14.

Nessa incursão por uma língua que lhes é estrangeira, o aluno aprende, por exemplo, sobre substantivo (gênero, número e grau), mas não aprende a ver-se como substantivo, essência, sujeito identificado com nome próprio, pois é comum, um dentre tantos assujeitados, cuja palavra não revela identidade própria. Trata-se de um aprendizado divorciado da prática da língua no contexto social – língua que se quer transformada em linguagem, produzindo discursos, interações, reflexões, transformações, ações... Para que o aluno possa agir para a transformação, precisa ser *o* aluno, *o* sujeito, *o* cidadão, definido, determinado, preciso como o artigo que identifica o substantivo, definindo-o como alguém situado e datado historicamente. Não como *um* aluno, *um* sujeito, *um* cidadão, indefinido, indeterminado, impreciso, vago, como o artigo indefinido que identifica um entre tantos. Aprendizado teórico sem aplicação na vida...

Disse Carlos Drummond de Andrade:

Há pessoas que têm coisas importantes a dizer, porém não sabem dizê-las. Outros dominam a arte de expressão a serviço do nada. Juntar coisas inteligentes e modos adequados de exprimi-las eis a raridade... a feliz integração da matéria e forma, que torna visível o pensamento cristalino... o que é ter coisas a comunicar e saber comunicá-las: uma graça na dupla acepção.⁴

Seria demais pedir que a escola, que elegesse como norma de trabalho com a língua, partir de situações contextualizadas da linguagem viva? Um trabalho com textos orais e escritos, dentre os que circulam socialmente, para analisá-los, confrontá-los, compará-los, avaliando o dito e o não-dito, a veiculação de idéias preconceituosas ou não, a linguagem capaz de construir e de destruir, a discursividade clara ou subliminar que se impõe ou se camufla? No entanto, para que isso aconteça, a língua a ser trabalhada não pode ser aquela que tem a norma padrão como ponto de partida e de chegada, como no dizer de Gnerre, “a língua dos gramáticos... um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade”.⁵

Quando a escola passar a trabalhar a língua em seu contexto social, promoverá o acesso a uma gama de atividades verbais saturadas de significação, revelando uma prática capaz de traduzir uma concepção de que a língua organiza o pensamento, articulando diferentes visões de mundo. Isso ocorrer porque “cada indivíduo interioriza formas de

⁴ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1974.

⁵GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder, op. cit., p. 10.

funcionamento psicológico dadas culturalmente, mas ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo”.⁶

Quem sabe pela união das muitas vozes, a escola se sensibilize, e a sociedade não se deixe iludir pelo jargão de que já não há crianças sem escola, pois não basta estar na escola, há que, ao estar lá, ter acesso ao conhecimento. Saber este a ser apropriado pela via da língua materna, língua ouvida, ainda, antes do nascimento, língua das canções de ninar, das parlendas, dos trava-línguas, das primeiras interações produzindo sentido para satisfação das necessidades básicas, das interlocuções com o amigo presente ou com o amigo imaginário... Língua presente nas reflexões, quanto às desigualdades sociais. Língua em que se formulam os porquês, muitas vezes sem resposta, por serem veiculados em uma língua desconhecida, estrangeira, fazendo com que o questionador sinta-se como um exilado que, estando longe de

ANEXOS

Anexo 1 – Sugestão de conteúdos para as séries iniciais

Conteúdos e abrangência	Conhecimentos lingüísticos/textuais/discursivos	
	1^a e 2^a séries	3^a e 4^a séries
<p>1. Acentuação</p> <ul style="list-style-type: none"> Nem todas as palavras são acentuadas, e as que recebem acento são regidas por regras. Há uma relação entre acentuação e sílaba tônica (há sílaba tônica, mesmo sem a presença de acento gráfico); a sílaba tônica será trabalhada tendo em vista a acentuação. Os acentos são: agudo (') e circunflexo (^); uso apropriado da nomenclatura. A fala tende a dificultar a identificação da sílaba tônica, especialmente, nos meios de comunicação (a ênfase ao que é apresentado ou anunciado, freqüentemente, desloca a sílaba tônica). A identificação será por: “última”, “penúltima” e “antepenúltima” sílaba tônica (dispensa-se a nomenclatura: oxítona, paroxítona, proparoxítona). A última sílaba é a escrita por último. A percepção da sílaba tônica deve iniciar pelo trabalho com rimas; brincar de “chamar” a palavra é outro recurso. Só é possível usar (') e (^) até a antepenúltima sílaba de uma palavra. O acento grave (˘), indicativo de crase, será tratado como particularidade da língua (o aluno deve saber que há regras para seu emprego). 	<ul style="list-style-type: none"> 1^a série: Atividades com rimas; observação em textos, pesquisa, discussão reflexiva, como preparo à elaboração dos pré-requisitos para regras de acentuação (incluí-los, na medida do possível, na roda da observação/discussão). 2^a série: Pré-requisitos para o trabalho com as regras de acentuação. Em LP, nem todas as palavras são acentuadas, e as que recebem acento são regidas por regras (o emprego do acento não é aleatório). O (') e o (^) ocorrem onde há uma sílaba tônica (há sílaba tônica, mesmo que a palavra não seja acentuada, salvo monossílabos átonos). Os acentos são localizados somente sobre as vogais. O (') empresta um timbre aberto às vogais: “a, e, o”, enquanto o (^), um timbre fechado às mesmas vogais. O (^) não é usado sobre as vogais: “i, u”. O contato com o (') acontecerá, quando o professor fizer uso dele, e quando da leitura de diferentes textos. Após o trabalho sugerido acima, acontecerá a elaboração da regra de acentuação das oxítonas (trabalho para o ano todo). 	<ul style="list-style-type: none"> 3^a série, retomada do sugerido para a série anterior; acentuação: dos ditongos abertos (eu, ei, oi); dos hiatos (em “i” e “u” tónicos); das proparoxítonas – todas são acentuadas (sem o uso da nomenclatura); a identificação será por “antepenúltima sílaba tônica”; pretende-se que os alunos se familiarizem com as regras da língua, e se preocupem em aplicá-las. 4^a série: retomada do já sugerido; acentuação das paroxítonas, durante o ano letivo – classificação com mais itens (sem nomenclatura); a identificação será por “penúltima sílaba tônica”; acentuação em letras dobradas: “oo” e “ee” (perdôo, vêem); verbos com formas diferenciadas para o singular e para o plural: “tem e têm”, “convém e convêm”; formas hifenizadas (“levá-lo”); não se espera o domínio de todo o conteúdo, mas que saibam da existência das regras, aplicando-as em situação de uso.
<p>2. Campo das idéias</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboração cada vez mais aprimorada das idéias, tendo em vista a melhor produção de sentido. Organização das idéias – 	<ul style="list-style-type: none"> 1^a série: Início das reflexões em situação de uso. 2^a série: Continuidade em atividades de produção textual coletiva, em linguagem oral, e na análise 	<ul style="list-style-type: none"> 3^a série: Retomada, manutenção e aperfeiçoamento, não somente nas produções coletivas, mas em todas as atividades possíveis.

Argumentação coerente (sem contradições); raciocínio lógico; competência para compreender e fazer-se compreender; organização de enunciados que produzam o efeito de sentido desejado.

- **Expansão de idéias** – Ampliação de idéias ouvidas ou lidas; acréscimo de detalhes a idéias elaboradas (Quem? O quê? Como? Onde? Quando?); inclusão de elementos explicativos, descriptivos, persuasivos, expressivos.

- Redução de idéias sem afetar sua essência; conservar o essencial e dispensar o secundário; perceber o que é fundamental, indispensável e o que é acessório.

- **Paráfrase** – Fazer uso de **linguagem** distinta sem alterar o tema; expressar-se de outra maneira, mas conservando o sentido, – paráfrase “em outras palavras”.

- **Produção de efeito de sentido** – Organizar as idéias de modo a representar o que realmente se pretende significar, tendo em vista o interlocutor, o momento de produção e tudo o mais que envolve a produção; “garimpar” as palavras e ordená-las de modo a servirem ao efeito pretendido; “ser poliglota em sua própria língua”.

- **Estilo** – Modo individual, singular, peculiar de fazer uso da linguagem ao organizar as idéias.

- **Originalidade** – Qualidade de quem não é comum no uso da linguagem; organização das idéias de forma menos usual; seleção de recursos lingüísticos mais expressivos na organização das idéias.

- **Intertextualidade** – Cotejar, comparar, confrontar textos; analisar formas diferentes de tratar um mesmo tema ou assunto; avaliar o que é comum e o que é diferente no campo das idéias.

de textos lidos e/ou ouvidos.

- **Organização das idéias** – Uso do vocabulário adequado ao organizar as idéias que deseja expressar; perceber a veiculação de idéias preconceituosas, divulgação de valores, as que influenciam pontos de vista, criam expectativas, etc.; concordar ou discordar com ética; manter um raciocínio claro e convincente ao expor uma idéia – argumentatividade; manter a unidade temática ao fazer ponderações (“não fugir do assunto”); fazer uso da pontuação adequada; manter seqüência lógico-temporal (seqüenciação); observar relação de causa e conseqüência – coerência.

- **Expansão das idéias** – Ampliação de idéias muito simples ou sucintas, através de perguntas, como: “Quem? O quê? Quando? Onde? Como?”

- **Redução de idéias – 2^a série:** Foco no essencial e no secundário.

- **Paráfrase** – “Dizer a mesma coisa, em outras palavras, ou com suas próprias palavras.”

- **Produção de efeito de sentido** – Ao falar, escrever e analisar textos de terceiros, “garimpar”, dentre os recursos lingüísticos disponíveis, os mai3.0601 fnviner p41rio.

<ul style="list-style-type: none"> Linguagens – As idéias podem ser representadas em diferentes linguagens: verbal e não-verbal; a linguagem verbal tem nuances próprias, como: padrão, coloquial, técnica, regional, variação lingüística, etc. 	<p>se aperceba da riqueza de possibilidades que a língua oferece.</p> <ul style="list-style-type: none"> Intertextualidade – Comparar textos em relação a semelhanças e/ou diferenças; como autores diferentes expressam idéias afins com linguagem distinta ou semelhante, e vice-versa. Linguagens – Pretende-se o trabalho no campo verbal e extraverbal (desenho, recorte, colagem, pintura, música, encenação, etc.). 	
<p>3. Coesão e Coerência</p> <p>Elementos responsáveis por organizar convenientemente o texto; até ao final da 4ª série, os alunos deverão produzir textos coesos e coerentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Coerência – Seqüência lógico-temporal, relação causa e consequência; introdução, desenvolvimento e conclusão; seqüência coerente das idéias, através de linha de pensamento organizada de modo a manter a unidade temática; quando há nexo, harmonia, ligação entre as idéias. Coesão – Elementos de ligação entre as idéias (conjunções, pontuação); elementos de retomada ou manutenção das idéias (pronomes, tempo e pessoa verbal); elementos próprios para ligar idéias entre si, para evitar a repetição desnecessária de palavras e para estabelecer a retomada ou a manutenção de idéias (elementos que promovem a unidade lógica do texto). Referentes – Palavras empregadas para manter o sentido, para retomadas, para evitar repetições desnecessárias de vocábulos. 	<ul style="list-style-type: none"> Através da participação na produção de textos coletivos e na reescrita assistida (grande grupo), na linguagem oral, e na compreensão dos textos lidos e/ou ouvidos. Falando, as crianças são capazes de narrar fatos, histórias, acontecimentos, estabelecendo uma seqüência lógico-temporal, com relação de causa e consequência; tais conhecimentos deverão ser transpostos para a escrita; a coerência é dada pelo raciocínio lógico-temporal, pela seqüência na organização das idéias, pela argumentação pertinente, pelo encadeamento das idéias para que não haja contradições sem justificativas presentes no texto; ela tem a ver com o campo das idéias. Na fala, as crianças fazem uso de elementos coesivos, ao exporem suas idéias; é comum a presença de conjunções (porque, mas, por isso, que, etc.), elementos a serem incorporados à escrita nas produções textuais; a coesão tem mais a ver com o campo das palavras, isto é, como emprego de elementos <ul style="list-style-type: none"> Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos trabalhados. 3ª série: Perceber e procurar empregar elementos coesivos para: “ligar” parágrafos e partes do texto; manter a pessoa, o tempo e o modo verbal; evitar repetições (emprego de referentes); fazer substituições (sinônimos, palavras que possam representar outra); aprimorar o processo coesivo do texto (emprego de conjunções para “ligar” idéias), quanto ao vocabulário e objetivo. 4ª série – Ao final desta série, os alunos deverão demonstrar autonomia na produção de textos simples com coesão e coerência; os tempos e os modos verbais, como elementos de coerência, serão ampliados: comparação entre os pretéritos: perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito e entre os modos: indicativo, subjuntivo e imperativo (sem nomenclatura); imperativo ligado aos textos instrucionais (3ª e 4ª) 	

	<p>lingüísticos bem selecionados para estabelecer “ligações” ou retomadas entre as idéias expressas.</p>	<p>séries).</p>
<p>4. Concordância nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> Flexão de gênero (masculino e feminino) e de número (singular e plural). Os elementos lingüísticos que fazem parte do “grupo do nome” devem concordar entre si (substantivo, adjetivo, pronome, artigo, numeral) em gênero e número, conforme o caso. Gênero: Troca de “o” por “a” / final da palavra, palavras com radical diferente, e identificação pelo artigo; substantivos: epicenos (jacaré macho e jacaré fêmea), sobrecomuns (a criança / menino ou menina), comuns de dois gêneros (o colega / a colega). Número: Acrédito da letra “s”; palavras terminadas em: “r”, “z”, “s”, “m”, “l”, “ão”; e flexão de número pelo artigo. Invariabilidade, em gênero e número, de algumas classes gramaticais (advérbio, preposição, conjunção, verbo, interjeição). 	<ul style="list-style-type: none"> 1^a série: Gênero e número só têm valor do ponto de vista da produção de sentido e da coerência, por isso, serão trabalhados nos textos orais e escritos, no contexto da concordância nominal. Ao final da 2^a série, o aluno deverá ter consciência, quanto às flexões mais simples da LM: Gênero: Troca de “o” por “a” (“gato / gata”); palavras com radical diferente (“pai / mãe”); identificação pelo artigo (“a fábrica” / “o martelo”). Número: Acrédito da letra “s” (terminados em vogal): livro / livros; terminados: “r”, “z” e “s” - acréscimo de “es”: par / pares, raiz / raízes, mês / meses; flexão pelo artigo – o pires / os pires; m – troca da letra por “ns”: nuvem / nuvens; l (“al, el, ol, ul”) troca-se a letra por “is”: pombal / pombais, papel / papéis, anzol / anzóis, azul / azuis; terminados em “il” – mudam para “is”: funil / funis, ou para “eis”: réptil / répteis; ao – acréscimo de “s”: mão / mãos, ou trocam “ao” por “ães” / “ões”: cão / cães, avião / aviões; alguns têm mais de uma flexão: ancião / anciãos / anciões / anciães. Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos trabalhados. 3^a série: Elaboração das regras para a formação do número do substantivo, dependendo de sua terminação; conceito de artigo e sua flexão (definidos e indefinidos) e numerais (sem preocupação com nomenclatura e classificação, apenas como importantes para a produção de sentido e concordância). 4^a série: Aprofundamento do proposto para a série anterior; em situação de uso: discutir sobre a invariabilidade de algumas classes gramaticais; sobre os substantivos epicenos, sobrecomuns e comuns de dois gêneros; sobre o plural dos substantivos compostos. 	
<p>5. Concordância verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> O verbo concorda com o sujeito/concordância entre a pessoa verbal e o verbo que a acompanha (“grupo do verbo” concordando com o “grupo do nome”); estando o sujeito no singular, o verbo será flexionado na respectiva pessoa do singular 	<ul style="list-style-type: none"> Em nenhum dos casos, deve estar presente a preocupação com a nomenclatura. Identificação de pessoa e de tempo com ajuda; reflexão assistida nas produções coletivas em grande grupo, na linguagem oral, e na compreensão dos textos lidos 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos. Emprego adequado da nomenclatura: presente, pretérito, futuro. 3^a e 4^a séries: Imperativo como componente dos textos

<p>(Exemplo: A criança sorriu feliz / As crianças sorriram felizes).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexões contextualizadas, em situações de uso. • Trabalho iniciado pela noção de “ação / atividade” que se realiza em um determinado tempo: (ontem / passado / ação ou atividade já realizada; hoje / presente/ ação ou atividade que está sendo realizada; amanhã / futuro / ação ou atividade que se realizará). • Noção de pessoa (sujeito, agente); pronomes pessoais representativos das pessoas (eu, “a gente”, tu [somente nas regiões em que a flexão faz parte do uso], “você”, ele, nós, eles, vocês). 	<p>e / ou ouvidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbo como ação, atividade. Tempos: pretérito perfeito, presente e futuro sem preocupação de sistematização. • Pessoas verbais necessárias aos enunciados. • Modo indicativo. 	<p>instrucionais e enunciados de atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na 4ª série, participar de reflexões para perceber a mudança na produção de sentido entre: pretérito perfeito / imperfeito, futuro / futuro do presente; da mesma forma, refletir sobre a produção de sentido referente aos modos: indicativo, imperativo e subjuntivo; percepção de verbo como indicativo de fenômenos da natureza e de estados.
	<p>6. Discursos direto e indireto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso direto – Presença das falas (diálogo), presença da pontuação que exprime esse efeito de sentido: (,), (–), (“”); a localização do (–) na direção do recuo indicativo de início de parágrafo. • Discurso indireto – Um narrador revela o que foi falado; narrador em 3ª pessoa / observador (narra sem participar da narrativa); narrador em 1ª pessoa / personagem (narra e participa da narrativa); autor x narrador não são, necessariamente a mesma “pessoa” (o narrador pode ser uma criança, e o autor uma senhora, por exemplo). • Diferença entre um discurso e outro: A presença das falas (discurso direto), e a participação de um narrador que as revela (discurso indireto). • Verbos de elocução – Introduzem os dois discursos; enriquecem o efeito de sentido pretendido: “O professor insistiu: Levante-se, menino!”; “O professor insistiu para que o menino se levantasse.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pela familiaridade com os textos 004 27cursos; ,s re(x iança, ,sTJ0.00031 Tc 0.007 T7w 0 -1.153 2

	discurso direto: (:), (-), ("").	
7. Direção da escrita <ul style="list-style-type: none"> Em língua portuguesa, o convencional é escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo. Na publicidade e na Literatura (Infantil e poesia concretista, por exemplo) a escrita pode assumir outras direções. No trânsito, a escrita espelhada é uma realidade em viaturas policiais, de bombeiros e ambulâncias. Pesquisa e discussão sobre as diferentes maneiras de registro de outros povos. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e discussão reflexiva sobre as possibilidades de registro em LP; observação de textos escritos; percepção da direção da escrita, quando nas produções coletivas; escrever, diante da criança, mensagens ditadas por ela; folhear livros; observar placas, sinalizações, outdoors, etc., presentes na comunidade. Observação na publicidade, nos livros infantis, nos poemas “concretos” (diferentes posições para a escrita). Atenção ao uso próprio da escrita espelhada. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada, manutenção e aperfeiçoamento do que foi trabalhado.
8. Elementos próprios para a escrita <ul style="list-style-type: none"> A escrita é regida por regras, organizada através de um conjunto de símbolos próprios, cujos elementos podem ser repetidos, desde que combinados seguindo o estabelecido pelas regras; esses elementos são: alfabeto, sinais gráficos e sinais de pontuação. Os sinais gráficos e de pontuação não são usados de forma aleatória; os sinais gráficos podem ou não alterar a pronúncia das palavras. A interação pela escrita é possível, quando elementos, combinações e regras são conhecidos dos usuários de um mesmo grupo lingüístico. Para a produção de sentido, não bastam a codificação e decodificação dos símbolos; eles precisam ser organizados tendo-se em vista: O quê? Como? Para quem? Em que momento? Em que circunstância? (se vai expressar). A letra cursiva tem um registro próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> A escrita é organizada a partir do alfabeto, dos sinais gráficos (acentos e outros, como: cedilha, hífen, til, trema, apóstrofo, asterisco) e dos sinais de pontuação. O alfabeto é composto por vinte e três letras, divididas entre vogais e consoantes; contamos, ainda, com três letras emprestadas: “k, w, y”, que devem ser colocadas no nosso alfabeto, obedecendo a ordem em que aparecem no dicionário. Em contato com o computador, os alunos poderão observar os diferentes registros / fontes para o alfabeto; o registro na forma cursiva demanda treino e maturação motora fina, por isso, os alunos, no início da 2ª série, devem passar por treinamento, e o professor deverá demonstrar tolerância, quanto à passagem do uso do alfabeto em “caixa alta” para o cursivo, iniciado ao final da 1ª série; não deve existir mistura de letra cursiva e de fôrma; o registro do professor 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada, manutenção e aperfeiçoamento do que foi trabalhado. 3ª série: Atenção ao emprego do trema e do hífen / sistematização. 4ª série: Atenção ao emprego do apóstrofo e do asterisco.

	deve ser modelar.	
<p>9. Escrita como forma de representação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudo o que é pensado pode ser representado de alguma forma; a representação feita não é o que foi pensado, é uma forma de significá-lo. • Uma idéia pode ser representada por: gesto, fala, escrita, expressão corporal, música, pintura, etc. • A linguagem escrita pode representar as idéias e a fala das pessoas; a escrita não é a fala; a escrita não é a idéia; a escrita é uma forma de representação. • À escola cabe o dever de ensinar a escrita aos alunos; estes, ao nela ingressarem, conhecem a língua falada representativa de seu grupo social de origem (variedade lingüística) que deve ser respeitada; a aprendizagem da linguagem escrita se dará a partir da linguagem oral. • Muita atenção aos problemas ortográficos, originários da transcrição, pela criança, de sua forma de falar. • Falar e escrever são atos cognitivos / reflexivos distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escrita deve ser entendida como uma das formas de representação do pensamento; ela obedece a uma convenção: ortográfica, lingüística, textual e discursiva. • Essa convenção precisa ser conhecida dos integrantes do processo, sob pena de comprometer a interlocução. • Em LP, a fala é representada por fonemas; ao ser registrada é representada por grafemas, obedecendo a regras próprias; não temos uma letra / grafema para cada som / fonema e temos um mesmo som / fonema representado por diferentes letras / grafemas. • 3º ano: A criança deve se distanciar gradativamente, da escrita alfabetica (trabalho já iniciado no 2º ano), rumo à escrita ortográfica. • O dicionário deve ser visto como a possibilidade de solucionar as dúvidas, quanto à forma correta do registro das palavras; seu manuseio, no 2º ano, será assistido; já, no 3º ano, pretende-se mais desenvoltura no seu manuseio. 	
<p>10. Espaçamento regular entre as palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem escrita obedece a um espaçamento regular entre as palavras. • Embora esse espaçamento não seja perceptível na fala, deve existir no registro; quando falamos, as idéias representadas saem em porções, isto é, não articulamos cada palavra isoladamente, a menos que o queiramos; na escrita, dá-se o contrário: cada palavra é escrita separadamente. • O uso de material impresso é muito importante para que o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos, em fase de alfabetização, tendem a emendar palavras; sugestões para solução do problema: observar textos impressos; pintar espaços existentes entre as palavras de um texto; nas produções textuais coletivas (registro na lousa), questionar os alunos quanto à palavra a ser escrita: onde inicia e termina; Cagliari (1999, p. 137 e 155) sugere um trabalho com o significado das palavras, via inserção de outras na frase: “OCACHORROMORDEU.”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento do que foi trabalhado.

<p>perceba o espaçamento entre as palavras; o uso do computador, também ajuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno deve buscar uma regularidade no espaçamento, entre uma palavra e outra, ao fazer uso da letra cursiva. • A falta de espaçamento adequado entre uma palavra e outra ou o agrupamento indevido, pode dever-se ao fato de o aluno guiar-se pela fala (“Irai” para “Ir aí”) ou por ter observado outras palavras semelhantes (“Com migo” pela existência de “com vocês”). 	<p>haverá intervenções, como: “Quem mordeu?” – “O cachorro.” / “Como era o cachorro?” – O cachorro bravo mordeu.” / O que o cachorro fez?” – “O cachorro mordeu.”; esclarecer que o espaçamento entre as palavras é uma regra para a linguagem escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaçamento regular deve ser um objetivo a ser alcançado; algumas crianças “apertam” ou “espicham” as letras para que a palavra caiba no espaço. • 2ª série: Espaçamento regular, nas palavras do vocabulário ativo; interesse em consultar o dicionário, quando em dúvida. 	
<p>11. Estética</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudo o que promove a aparência do material escrito: letra legível; margens; espaçamento regular entre as palavras; ausência de rasuras e borrões; aproveitamento regular do material para o registro; regularidade no espaço do recuo indicativo de início de parágrafo; presença de título (localização no espaço físico, tipo e tamanho de letra, uso de maiúsculas e minúsculas, adequadamente, pontuação que concorra para a produção do sentido pretendido); registro do local da produção; data da produção; nome do autor. • Legibilidade: Conscientização quanto ao fato de a letra ser boa / ruim como fator que pode facilitar ou dificultar a leitura. • Emprego de um único tipo de alfabeto próprio ao momento de produção. • Regularidade no traçado da letra. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª série: Foco na legibilidade e espaçamento regular entre as palavras; demais itens não serão cobrados, mas serão trabalhados. • 2ª série: Uso da ficha de auto-avaliação, quanto à estética do texto, de maneira assistida. <ul style="list-style-type: none"> 1. Registrei o local e a data? 2. Meu nome está completo? 3. Meu texto tem título? 4. O título está no local apropriado na linha? 5. A pontuação e as iniciais maiúsculas e minúsculas estão adequadas? 6. Minha letra está boa para que, os que forem ler o meu texto, entendam o que escrevi? 7. O espaçamento entre as palavras está uniforme? 8. Respeitei as margens direita e esquerda da página? 9. Em texto organizado em parágrafos, deixei recuo com a mesma largura, em cada 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento do que foi trabalhado. • 3ª e 4ª séries: Uso sistemático da ficha de auto-avaliação de textos em geral. • Ficha para auto-avaliação na elaboração de cartazes: <ul style="list-style-type: none"> 1. Meu cartaz tem margens adequadas? 2. Meu cartaz tem título? 3. O tipo, o tamanho e a cor das letras estão proporcionais ao tamanho do cartaz? 4. As ilustrações estão bem organizadas no espaço? 5. Meu cartaz não apresenta rasuras nem borrões? 6. Registrei: local, data, nome?

	<p>início de parágrafo?</p> <p>10. O texto não tem rasuras nem borões?</p>	
<p>12. Função social da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • A língua é um dos elos de um grupo social, estando presente em todas as interações humanas; ela pode aproximar ou afastar as pessoas, incluir ou excluir; a língua é patrimônio de um povo, e não sobrevive senão na vida de seus usuários em interações sociais. • A língua pode: informar, orientar, divertir, fazer história, defender, isolar, cercear a liberdade, oprimir, etc. • A escola é a instituição social encarregada do ensino sistemático da língua escrita, numa continuidade ao aprendizado da língua falada, aprendida em família. • A variação lingüística é uma realidade nas interações sociais; não deve ser motivo para intolerância ou exclusão; o objetivo deve ser o convívio respeitoso no universo escolar; a escola deve criar condições para que o processo ensino-aprendizagem da “variedade padrão”, aconteça sem ignorar e/ou eliminar as variantes lingüísticas dos alunos; o processo também deverá ter a modalidade oral como ponto de partida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivemos em uma sociedade letrada, apesar da existência de analfabetos reais e funcionais; ser letrado é vital para o exercício da cidadania; quanto mais a criança conviver com a língua em suas duas modalidades (oral e escrita), antes de ingressar na escola, tanto mais possibilidade terá para se tornar usuária competente. • Vamos à escola para desenvolver habilidades de leitura e escrita, que nos possibilitem um melhor trânsito em nosso entorno social mais restrito e/ou global. • Uma criança, que convive com a língua em sua função social, poderá apresentar as seguintes características em seu início de escolarização: prazer em folhear livros; gostar de ouvir e de contar histórias; manifestar desejo de ler e de escrever; perceber a importância e as diferentes funções da língua no entorno social; escrever empregando o alfabeto, mesmo que o faça arbitrariamente. <p>Aprender língua é aprender a produzir intercâmbios lingüísticos.</p>	
<p>13. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • A leitura deve ser trabalhada nas modalidades silenciosa e oral; embora faça parte do planejamento escolar, a leitura silenciosa, na prática, é tida apenas como uma atividade solitária, para que o aluno entre em contato com o texto; a leitura silenciosa, não faz parte de um processo capaz de dar, ao aluno, a autonomia necessária para o 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leitura silenciosa</i> não é apenas “ler com os olhos”, para ter um primeiro contato com um determinado texto; ela envolve habilidades de constatação e de compreensão, pré-requisitos para a etapa mais importante da leitura: a da aplicação ou reflexão. • A modalidade oral é um ato mecânico, para o qual é 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento do que foi trabalhado. • O preconceito lingüístico existe no Brasil; não ter vergonha do dialeto de origem, não significa ignorar a variante de prestígio; a escolaridade prevê a autonomia nesta variedade, pelo prestígio social, por ser a “chave” para: entrada em concursos públicos, ingresso na universidade, sucesso em entrevista para emprego, interlocução, à altura, com seus usuários. • Compreender que a linguagem pode e deve adequar-se: ao momento histórico; aos interlocutores envolvidos; ao assunto em foco; a situações formal ou informal, conforme o caso exigir (linguagem coloquial, técnico-científica, literária, rebuscada, etc.).

<p>exercício da cidadania; na vida prática, fazemos mais uso da leitura silenciosa, por questões éticas, pessoais, regulamentares, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A leitura oral também faz parte de nosso cotidiano, em momentos especiais, quando em grupos, em situações que a requeiram. • O ato mecânico da leitura, evidenciado pela leitura oral, pode não significar leitura compreensiva e reflexiva; a escola tem avaliado, quanto à competência em leitura, pela modalidade oral; o que se vê é a dificuldade dos alunos em não entender enunciados e textos, na modalidade silenciosa; outro agravante deve-se ao fato, de as discussões sobre textos, estarem baseadas em ouvir o professor ou um colega mais fluente ler. • A leitura silenciosa precisa de espaço privilegiado na sala de aula; é através dela, que avaliaremos a constatação, a compreensão e a aplicação/reflexão que o leitor faz sobre o texto. • A avaliação em leitura oral será pontuada por habilidades distintas das selecionadas para a leitura silenciosa. • Pesquisa de Marcuschi (2001) revela que 81%, das questões destinadas à compreensão e consequente reflexão sobre o lido, nos principais livros didáticos usados nas escolas brasileiras, não servem ao fim ao qual se destinam. 	<p>necessária a decodificação do signo lingüístico; é uma etapa da leitura e deve ter seu espaço privilegiado em sala de aula, porém sem que se omita o espaço prioritário para o exercício da leitura silenciosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª série: Leitura constatação, seguida da leitura compreensiva, privilegiando mais a leitura oral (processo de leitura decifração: relação grafema / fonema de forma contextualizada). • 3ª série: Início do processo formal para a autonomia em leitura silenciosa; isso requer paciência do professor, pois envolve: leitura silenciosa para constatação (entendimento do vocabulário presente no texto); discussão sobre o significado das palavras desconhecidas (dicionário como apoio); nova leitura silenciosa/compreensiva (indicação de um objetivo antes da sua execução); realização da atividade apontada no objetivo; leitura oral pelo professor (modelar). <p><i>Leitura silenciosa de enunciados:</i> Não explicá-los nem lê-los oralmente; solicitar que os alunos façam leitura silenciosa de um enunciado por vez; a seguir, o professor indica um aluno para explicar o que entendeu (paráfrase); sem aprovar ou reprovar, solicita a outro que dê sua explicação; poderá ainda pedir a opinião de mais um ou dois alunos, para, então discuti-lo.</p>	<p>conhecimentos, revisão, compreensão que são próprios apenas dos alunos, cujos professores criaram oportunidades várias e consistentes para que a autonomia, em leitura, acontecesse nos textos ouvidos e lidos.</p>
<p>14. Letras maiúscula e minúscula</p> <ul style="list-style-type: none"> • O registro, em LP, pode se dar por 	<ul style="list-style-type: none"> • A letra maiúscula não deve ser tratada como “letra grande”, pois, não se trata de uma versão aumentada da 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos já trabalhados. • 3ª série: Início de um

<p>mais de um tipo de alfabeto dependendo da necessidade e / ou da exigência do momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada tipo de alfabeto tem representação maiúscula e minúscula; o uso de uma e outra, depende de regras. • Os textos em versos, podem ser registrados: com todas as iniciais maiúsculas: “Batatinha, quando nasce, Se esparrama pelo chão. A menina, quando dorme, Põe a mão no coração.”; ou com maiúscula no início do 1º verso e dos que se sucedem à pontuação que assim requeira: “Batatinha, quando nasce, se esparrama pelo chão. A menina, quando dorme, põe a mão no coração.” • Uso nos títulos: “A menina do nariz arrebitado” (texto impresso, cartazes, panfletos, propagandas, etc.); <i>A Menina do Nariz Arrebitado</i> (maiúsculas nas palavras que representam recursos mais expressivos); <i>A menina do nariz arrebitado</i> (mais usual atualmente). 	<p>minúscula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª série: Enquanto os alunos fazem uso da modalidade “caixa alta”, o professor chamará a atenção para o emprego de maiúsculas em outras situações de uso. • Até o final da 3ª série, os alunos deverão empregar, adequadamente, a letra maiúscula em: nomes próprios (de pessoas, ruas, avenidas, parques, praças, animais, personagens, etc.); no início de parágrafos; no início de orações (frases) no interior de parágrafos; no início de versos nos poemas, nos rótulos, embalagens, propagandas, bilhetes, convites, comunicados (onde se faz necessário); nos títulos. Atenção especial, nessa série, a não incentivar nem deixar passar a mistura de maiúsculas e minúsculas, aleatoriamente, assim como a mistura de letras de diferentes alfabetos, como “imprensa” com “cursiva”. 	<p>trabalho para familiarização do uso das maiúsculas em: siglas, abreviaturas, citações, referências bibliográficas, nomes de épocas históricas, datas e fatos importantes, festas religiosas, nomes de estabelecimentos, nomes de obras, nomes de altos cargos, nomes de Artes, Ciências, títulos de produções artísticas, literárias e científicas, títulos de jornais, revistas, periódicos em geral, expressões de tratamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4ª série: Sistematização desse conteúdo.
<p>15. Ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação fonema / grafema: em LP, cada letra nem sempre corresponde a um determinado som, e um som específico pode ser registrado de diferentes formas. • O português brasileiro é distinto do português de Portugal. • No Brasil, temos diferentes falares, mas apenas um modo de registro, ou seja, a forma que é considerada correta e que deve ser respeitada. • No caso de dúvida, quanto ao registro de determinada palavra, há dois recursos: consultar um usuário competente lingüisticamente ou o dicionário. • Os PCNs de LP sugerem que o processo ensino-aprendizagem da ortografia se dê em dois níveis: 	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª série: Até o final do ano, consolidação da escrita ortográfica (vocabulário ativo); reflexão sobre como se escreve (possibilidades que a língua oferece) e o uso do dicionário são fundamentais. • 2ª série: Até o final do ano, desenvoltura no manuseio do dicionário; solução de dúvidas ortográficas com usuário mais experiente da língua, na impossibilidade de consultar o dicionário. Regras para conhecer e fazer uso: <ol style="list-style-type: none"> 1. Não iniciamos palavras com “ç, ss, rr, sc, sç, xc”. 2. O fonema “cê” pode ser representado por: “c, ç, s, ss, x, sc, xc, sc, s e z” (“cebola, 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos já trabalhados. • 3ª série: Maior autonomia no manuseio e necessidade de uso do dicionário; e cada vez maior distanciamento da escrita alfabetica (emprego adequado da escrita ortográfica no vocabulário ativo). • 4ª série: Uso do hífen, com maior autonomia, nas palavras compostas e nas formas verbais acompanhadas de pronomes; idem quanto ao uso do trema; emprego de: “porque, por que, por quê, porquê”; “mal / mau”; “atrás / trás / traz”; “tem /

<p>produtivo (quando o aluno constrói as regras dentro do processo: uso → reflexão → uso); e reprodutivo (quando o aluno percebe que há palavras, para as quais não temos regras definidas, dependem da origem); nesse caso, havendo dúvida quanto ao registro, o dicionário será consultado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação: Autonomia ortográfica no registro de palavras do vocabulário ativo, em cada ano. • Não faz parte da proposta, o trabalho com grafemas como proposto nas cartilhas; o trabalho tem em vista a relação fonema/grafema de forma contextualizada, isto é, em situações de uso. • Conteúdos, como: grau do substantivo e do adjetivo, primitivas e derivadas, fonema e letra, dígrafos, sílaba tônica, acentuação, sinais gráficos, como: (ç), (~), (‘), (-), (‘) e formação de palavras estarão atrelados à ortografia (no caso do grau do substantivo e do adjetivo, também estarão atrelados a “recursos expressivos”; no caso de primitivas e derivadas, também estarão atreladas a “vocabulário”). • A fala e a escrita são distintas; muitos problemas de registro decorrem de modalidades distintas de falar (variação lingüística); especial atenção para: fonema “cê” e o grafema “r” que tendem a não ser pronunciados no final de palavras (“Os pé” / “Ele foi comprá bala.”); o grafema “e” pode soar como “i”: “menino / minino”, “emprestar / imprestar”, “disse / dissi”; o grafema “o”, pode soar como “u”: “menino / meninu”, “comprido/cumprido”; esses falares podem aparecer na escrita. • Segundo Cagliari (1994, p. 138), ¼ dos erros de escrita deve-se ao fato de os alunos 	<p>caçula, sereno, anseio, pássaro, próximo, nascer, excelente, nasça; pés e rapaz”, em algumas variantes, podem soar como “chê”).</p> <p>3. O fonema “zê” pode ser representado por: “z, s, x”; no início de palavras, usamos sempre o grafema “z”; já o “s” representará esse fonema, quando estiver entre vogais (há exceções como “trânsito”).</p> <p>4. O fonema “kê” pode ser representado por: “qu, c”, este último, quando acompanhado das vogais “a, o, u”.</p> <p>5. O fonema “jê” pode ser representado por: “g, j”; “g” acompanhado das vogais “a, o, u” muda o fonema para “guê”, que também pode ser registrado com “gue, gui”.</p> <p>6. O grafema “h” não representa som no início e final de palavras; já, associado a “c, l, h” forma dígrafos e modifica o som do grafema anterior.</p> <p>7. O grafema “r” pode representar dois fonemas distintos: “r fraco” (“arara”), “r forte” (“carro, rubro, honra, trator); forma também encontros consonantais, como: “pr, br, tr, dr, cr, gr, fr, vr” (“prato, broa, trigo, drama, criança, graveto, frasco, livre”).</p> <p>8. O grafema “l” pode: representar fonemas distintos, como em “Brasil” e “salto” / “u”; em “lata” e “blusa” / “lê”; e formar encontros consonantais: pl, bl, tl, cl, gl, fl, dl, vl, (“pluma, blusa, atleta, claro, glória, flor, dlin-dlon..., Vladimir”).</p> <p>9. A nasalização das vogais pode-se dar pela presença: “(~), m, n, nh”.</p> <p>10. A distinção, para o</p>	<p>têm, etc. em situações de uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um aluno não deve ser promovido para a 4ª série, se apresentar sensível discrepância na escrita ortográfica das palavras do vocabulário ativo.
---	---	--

	<p>se ao fato de os alunos registrarem conforme o uso que fazem na oralidade.</p> <p>emprego dos fonemas “m” (bilabial) e “n” (alveolar), se dá pela pronúncia, como em: “pomba”, “contra”, “andam”. 11. Grafema “x”: som de “che / enxada”; “zé / êxito”; “ce / “trouxe, excepcional, texto” (no último caso, poderá soar como “chê”); “kc / fixo”.</p> <p>O fonema “chê” pode ser representado por: “x” e “ch”.</p>	
<p>16. Paragrafação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada parágrafo identifica uma seqüência do texto; cada seqüência é o próximo passo que o autor dá para continuar organizando suas idéias; o parágrafo contém uma idéia organizada e distinta (com sentido completo em si mesmo), mas que depende de outro(s) para se expandir, se explicar, se contrapor, se confirmar, etc. • Não se deve explicar o parágrafo pelo recuo da margem, pois apenas o identifica; não se deve, também, explicá-lo como sendo uma idéia, pois as crianças menores pensam que um texto é uma idéia e acabam organizando um único parágrafo. • O parágrafo é a característica do texto em prosa; sua representação gráfica se dá pelo sinal “§”. • Cada parágrafo deve ser iniciado com letra maiúscula, organizado e encerrado com pontuação adequada; pode ser constituído por uma palavra ou várias, por uma frase ou mais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os conceitos serão trabalhados em situação de uso. • 1ª série: Através dos textos coletivos (grande grupo), das reescritas assistidas, dos quadros em seqüência, os alunos poderão se apropriar do conceito de paragrafação; em todas as situações possíveis, o professor deverá questionar as crianças, cada vez que houver a necessidade ou não de abrir novo parágrafo; na análise dos textos lidos, o professor também contará com um excelente aliado para que as crianças internalizem o conceito. • O conceito de parágrafo não pode ser dado como pronto ao final da 2ª série; nessa série, pretende-se que o aluno o perceba nos textos lidos; sugira seu emprego, quando das produções coletivas; tente usá-lo em suas produções individuais; refaça o emprego, de forma assistida, quando das ocasiões de reescrita de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos já trabalhados. • Organização de parágrafos mais elaborados conforme a situação. • Como critério de aprovação, para o 5ª série, os alunos deveriam apresentar certa autonomia na organização adequada de parágrafos, tanto no que diz respeito à forma, como no que diz respeito ao conteúdo.
<p>17. Pontuação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pontuação tem sido vista como própria da leitura oral; mas ela é própria da linguagem escrita; faz-se necessária na produção do efeito de sentido pretendido; cada sinal deve estar a serviço da idéia 	<ul style="list-style-type: none"> • A familiaridade com a pontuação acontece desde a alfabetização, uma vez que ela se dá via leitura e produção de textos. • Até o final da 2ª série, os alunos deverão demonstrar 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e aperfeiçoamento dos conteúdos trabalhados. • 3ª série: Emprego regular dos (:) e do (-) no discurso direto; familiarização com o

<p>que o autor quer expressar; é um elemento importante na coesão e na coerência textual; a expressividade demonstrada na leitura oral decorre da compreensão do texto como um todo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ensino-aprendizagem deve acontecer nos textos lidos e produzidos de forma contextualizada, e não como exercícios de pontuar frases descontextualizadas. • Não se deve explicar a (,) como “uma pausa menor” e (.) “como pausa maior”, pois isso só tem significado, quando da leitura oral, e a expressividade requerida por esta se dará pela compreensão do texto lido. • O (;) já não faz parte da escrita cotidiana, pois os períodos são cada vez mais curtos para facilitar a leitura; ele está presente em leis, artigos, e outras escritas técnicas; será analisado em textos impressos. • Organização dos títulos. • Observação reflexiva dos títulos de textos que forem lidos no dia-a-dia; tendo por objetivo a produção de sentido, é possível, encontrar: (?), (!), (...), (:), (,) (–) na organização dos títulos; já o (.) não é utilizado; as (“”) podem aparecer para: produção de sentido, destacar algo, indicar que o título é uma citação. 	<p>autonomia, quanto aos seguintes sinais: (.), (?), (!); esta autonomia deverá se manifestar, reconhecendo-os como produtores de sentido, em textos lidos e ouvidos, e na elaboração de textos coletivos e individuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No caso da (,), os alunos deverão demonstrar autonomia, em situação de uso: separando local e data (cabeçalho, bilhetes, convites, comunicados, etc.); separando os elementos de uma enumeração; como necessários para organizar as idéias de modo que, quem lê comprehenda. • Os (:) e o (–), próprios do discurso direto, serão observados nos textos lidos e ouvidos, bem como nas produções textuais coletivas; o aluno da 2ª série não deve ser penalizado por não saber organizar, sozinho, o discurso direto; deve ser orientado sempre que desejar empregar. <p>Quanto aos (:) e (–) explicativos, os alunos irão conviver com eles nos textos lidos e ou produzidos, mas sem objetivo de caracterizá-los como conteúdos da série; o mesmo se aplica ao emprego das (...), dos (), (“”), do (;); já os (:), que introduzem enumeração, deverão ser incorporados às atividades em situação de uso, na produção textual e nos textos lidos.</p>	<p>emprego: da (,) nos vocativos, adjuntos, apostos (sem nomenclatura); dos (:), da (,), do (–), dos () nas explicações; de (:) em textos instrucionais e antes de citações; das (...) como: velamento do que se pretendia dizer, indicando hesitação, prolongamento de uma idéia, supressão de parte do texto, quando entre (); das (“”) nas: citações, palavras com outra conotação e estrangeiras, falas e pensamentos; da (,): acompanharão conjunções (conclusivas, adversativas, explicativas), na repetição de verbos (“Correu, correu e cansou.”), e de outras repetições enfáticas (“Ele deu muita, muita, muita risada.”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4ª série: Sistematização nos empregos citados; tentativa de emprego das (“”) em citações nas produções próprias; relacionar, os sinais de pontuação à entonação dada pelo professor e pelos colegas (leitura oral);
<p>18. Prolação, fluência, ritmo, expressividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prolação – Pronúncia e articulação adequadas dos fonemas e suas combinações nas palavras. • Fluência – Facilidade, espontaneidade, naturalidade na fala e na leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª série: A alfabetização não prevê a leitura silabada, soletrada, ou aos “soquinhos”; os alunos que apresentarem essa performance em leitura oral, deverão merecer atenção especial; todo aluno que apresentar trocas de fonemas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e ampliação do que já foi trabalhado. • Ao final do 4ª série, os alunos deverão revelar boa performance nesses atributos próprios da linguagem e da leitura oral.

<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo – Seqüência harmônica e ordenada. • Expressividade – Vivacidade, entonação, capacidade de expressar idéias e emoções de modo a produzir sentido. • Têm a ver com a Leitura Oral e a Linguagem Oral. • O treino da leitura oral será diante do espelho para que a imagem refletida faça o papel de um interlocutor. • Variação lingüística: Trocas, como: “pobrema / problema”, “craro / claro”, “famia / família”, tabaio / trabalho”, etc., acarretam problemas na escrita, e no entendimento, pelos ouvintes e interlocutores. • Quanto à articulação, as trocas mais comuns ocorrem com fonemas representados pelos grafemas: “p / b”, “f / v”, “t / d”, “c / g”, “s / z”, “j / z” “x / j”, “s / x” “g / d”, “c / t”, “r / l”; já as omissões mais comuns são: “l”, “lh”, “r”, “rr”, “s”. 	<p>deverá ser analisado e encaminhado a um profissional especializado; os problemas de fala atrapalham não só a interlocução oral, como a linguagem escrita; a partir dos 4 anos, a criança já tem condições de produzir todos os sons da nossa língua; chegando, a 2ª série, sem prolação adequada, deve ser encaminhada a especialistas; abrir bem a boca, exercitar bem os músculos das articulações, inspirar e expirar, ter postura conveniente ao bom trânsito do ar pelo aparelho fonador e concorre para a melhora da prolação, ritmo, fluência, expressividade; na leitura oral, a expressividade será decorrente da compreensão que o aluno tiver do texto; à medida que ele cresce na leitura compreensiva e reflexiva, mais crescerá em expressividade.</p>	
<p>19. Recursos expressivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • São todo e qualquer elemento lingüístico capaz de emprestar qualidade ao sentido que se deseja expressar. • Elaboração de linguagem expressiva de modo individual e/ou coletivo, oral e/ou escrito. • Os “conteúdos gramaticais”, de um modo geral, entram como recursos expressivos: pontuação, substantivos, adjetivos, adjuntos, aposto, vocativo, sinonímia, antonímia, polissemia, grau do substantivo e do adjetivo, numerais, artigos, pronomes, advérbios, conjunções, interjeições, onomatopéias, linguagem figurada, ironia, ênfase, humor, vocabulário, etc. 	<p>• 1ª série: Perceber como a linguagem pode ser enriquecida ou não pelos recursos expressivos, através de intervenções na fala formal e informal dos alunos, e nos textos lidos e produzidos.</p> <p>O estudo, das classes gramaticais, não tem um fim em si mesmo; estará a serviço da produção de discursos cada vez mais inteligentes, argumentativos, expressivos, cujo fim maior é a produção do sentido pretendido; serão levados em conta: a variação lingüística, a identificação do interlocutor, o efeito de sentido pretendido, o momento histórico, o contexto social, o gênero e a tipologia textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e ampliação dos conteúdos. • Classes gramaticais: Ainda como recursos expressivos (elementos lingüísticos próprios para a produção do sentido pretendido). • 3ª série: Familiarização com grau do substantivo e do adjetivo (ênfase, exagero, destaque, ironia, afeto, desprezo) e com o emprego dos numerais, dos artigos, dos advérbios, do sujeito subentendido como instrumentos da produção de sentido. • 4ª série: Ampliação do já sugerido.

<p>20. Segmentação das palavras, translineação</p> <ul style="list-style-type: none"> Divisão da palavra em sílabas em situação de uso (final da linha do material usado para o registro); ao analisar palavras para: o aprendizado das regras de acentuação, para a identificação de encontros vocálicos, consonantais e dígrafos, não do ponto de vista informativo, mas do uso. Conhecimentos como: separar sílabas, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, ditongo, tritongo, hiato, encontros consonantais, dígrafos, emprego do hífen têm valor, quando contextualizados. Translineação: Fazer distinção entre divisão silábica gramatical (a divisão que a gramática permite) e estética (a divisão que o senso estético sugere: não se registra uma sílaba isolada em uma linha do material de registro). Compreensão quanto a: o alfabeto é constituído por vogais e consoantes; as consoantes precisam de vogais para formar sílabas; nosso padrão silábico é válido para a escrita, já que na fala, não segmentamos palavras; quanto à sua constituição, a sílaba pode ser representada: por uma só letra (apenas com a ocorrência de vogais: “sa-bi-á”, “e-di-fí-cio”, etc.), por duas, três, quatro ou mais letras (pelo menos uma será vogal: “sa-bi-á”, “tri-go”, “pren-sa”, “trans-fe-rê-n-cia”); há regras próprias para a separação de sílabas compostas (:) por dígrafos (“ss, rr, sc, xc, sc, sç/separáveis; ch, lh, nh, gu, qu” / inseparáveis); por encontros vocálicos (;) por encontros consonantais, quando há a presença de consoantes mudas. 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª série: Reflexões quanto a: o menor segmento de uma palavra é a letra, o maior é a sílaba, há regras para a organização das letras em sílabas; não é aconselhável, durante a fase da leitura / decifração, segmentar as palavras na lousa, nos textos impressos, no caderno dos alunos, para não dificultar a leitura; os tradicionais exercícios de “separação de sílabas” não têm espaço; optamos por reflexões, quanto às possibilidades existentes, em cada palavra, para a divisão em sílabas ao final da linha (“brin-cadeira, brinca-deira, brincadei-ra”), com o objetivo de ajudar o aluno a perceber o padrão silábico da língua escrita e para prepará-lo para a translineação em situação de uso (leitura e escrita, após a fase da leitura/decifração). 2ª série: Retomada do que foi indicado para a série anterior; participação em atividades reflexivas, e tentativa de aplicação dos conhecimentos sobre classificação das palavras, quanto ao número de sílabas, em situação de uso: palavra constituída de uma sílaba/monossílaba; constituída de duas sílabas / dissílaba; de três sílabas / trissílaba; de quatro sílabas ou mais / polissílaba; significado dos prefixos: “mono, di, tri, poli” sem cobrança de nomenclatura (familiarização com ela). <p>Encontros vocálicos (classificação): Grupos separáveis (hiatos) e grupos inseparáveis (ditongos e tritongos); dígrafos (classificação): grupo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Retomada, manutenção e ampliação dos conteúdos. 3ª série: Divisão silábica das palavras com consoantes mudas; familiarização com a nomenclatura e significado: ditongo, tritongo e hiato em função das regras de acentuação; não será trabalhada a classificação em semivogal (abstração não aconselhável para a série); os grupos serão classificados como: ditongo – grupo de duas vogais que não se separam, hiato – grupo de duas vogais que se separam, tritongo – grupo de três vogais que não se separam; familiarização com o emprego do (‘) trema como indicativo da pronúncia do “u” (“qu/gu”), indicando a não existência de dígrafo, como: “sagüi / enguiça, lingüeta / freguesa, seqüela / aquela, tranqüilo / aquilo”. 4ª série: Reflexões para que os alunos percebam, pela audição, que, nos ditongos e tritongos, há vogais que não são pronunciadas completamente (semivogal); dígrafos: reconhecer a necessidade do uso do trema (qu / gu), observar a translineação adequada de (sc, xc, sc, sç).
--	--	---

	<p>letras com um só som (ênfase para “ss, rr, ch, nh, lh, qu, gu” em situações de uso).</p>	
21. Sinais gráficos <ul style="list-style-type: none"> Distinção entre: “sinais de acentuação” (que também são sinais gráficos) e “sinais gráficos” (~), (ç), (-), (‘), (‘), (*) por questões didáticas. Há sinais gráficos que interferem na pronúncia: cedilha (ç), til (~), trema (‘), apóstrofo (‘); já o hífen (-) e o asterisco (*) não interferem na pronúncia. A familiarização, com os sinais gráficos, acontece no contexto dos textos lidos e produzidos; seu emprego, à medida que surgem em situações de uso; atenção especial ao posicionamento do til (~); marca a nasalização da 1ª vogal, logo, é sobre ela que deve ser colocado, por exemplo: “não / naõ”; observação em textos impressos e uso do computador como auxílio na percepção do posicionamento do (~) no registro. 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª e 2ª séries: Emprego da nomenclatura adequada de forma assistida, quanto aos seguintes sinais: (-), (‘), (‘), (*) em situação de uso; sistematização, quanto à ortografia: (ç) e (~); consciência quanto à interferência na pronúncia e no significado das palavras: “Ana / anã, coca / coça”; a (ç) só será empregada nas combinações: “ça, ço, çu” (fonema “cê”; não iniciamos palavras com (ç); o (‘) será trabalhado apenas para efeito de pronúncia (linguagem oral e leitura oral); consciência quanto à alteração na pronúncia das palavras que o requerem: “sagüi / sagui”; familiarização com seu uso nas combinações “que, qui, gue, gui”; o trabalho com o (-) será: de familiarização nos textos lidos e produzidos, com o objetivo de “ligar” palavras, e na translineação. Retomada, manutenção e ampliação dos conteúdos trabalhados. Maior consciência, quanto ao emprego do trema e do hífen, este, nas palavras compostas e nas formas verbais acompanhadas de pronome; o (‘) e o (*) serão reconhecidos em sua forma e aplicação, nas situações de uso; o (‘) interfere na pronúncia, e é mais usado: em letras de músicas, poemas ou outras escritas poéticas; o (*) é mais um sinalizador que chama a atenção para algo específico. 	
22. Unidade estrutural <ul style="list-style-type: none"> Há textos que, dependendo do gênero, apresentam uma estrutura (“forma / aparência”) própria em sua circulação social, como: bilhete, carta, adivinha, “você sabia que...”, receita, relatório, aviso, anúncio, fôlder, rótulo, email, trava-língua, parlenda, poema, tira / quadrinho, notícia, entrevista, comunicado, palavras cruzadas, caça-palavras, conto, fábula, mapa, sermão, placa, piada, etc. Boa diversidade de textos propicia oportunidades de produção de conhecimento e fontes para elaboração do mesmo. Essas opções concorrem para a percepção de diferentes formas de organização do texto, 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho fundamentado em situação de uso, com textos que circulam socialmente. Narrar em prosa terá um enfoque maior. A escolha deve-se ao fato de a estrutura da narrativa ser conhecida das crianças, facilitando o trabalho com o conceito de parágrafo. Outros gêneros serão trabalhados, na leitura e na produção (aqui em esfera menor), para que os alunos se familiarizem com sua diversidade. A introdução formal é dada na 1ª série, continuando nos demais. O conteúdo estará relacionado aos textos de outras áreas do 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada, ampliação e manutenção dos conteúdos. 3ª série: Maior envolvimento com a organização dos textos, valorizando-se os conteúdos atrelados aos momentos de <i>Produção Textual</i>, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades próprias. Ao final da 4ª série, os alunos deverão: participar da elaboração de paráfrases e resumos, mantendo as idéias principais; perceber (com auxílio) os recursos lingüísticos e visuais encontrados na linguagem apelativa dos textos

<p>permitindo leitura crítica, exercício de diferentes efeitos de sentido, contato com diferentes formas de pensamento e fruição estética de estilos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • À classificação por “tipo” ou “tipologia” temos bases temáticas, como: descrição, narração, exposição, argumentação, injunção (instruir, direcionar a ação). • Já, a classificação por “gênero” abrange certas formas encontradas na cultura, e que se caracterizam pelo conteúdo/tema, pelo estilo e pela composição. Dependendo da intenção comunicativa, os gêneros podem se apresentar “mesclados”, por exemplo: gênero carta, pode reunir narração, descrição, exposição, instrução, argumentação. • Segundo a base temática mais evidente, fazemos algumas relações à guisa de exemplificação didática: <p><i>Tipo descritivo</i> – a certos relatórios, certas notícias, anúncios, fôlder, etc.</p> <p><i>Tipo narrativo</i> – a tiras/quadrinhos, causos, fábulas, piadas, contos, crônicas, poemas narrativos, etc.</p> <p><i>Tipo expositivo</i> – a artigos (científicos e técnicos), textos de enciclopédias e de dicionários, sermão, aulas, etc.</p> <p><i>Tipo argumentativo</i> – a discursos/falas, determinadas cartas, teses, textos de opinião, etc.</p> <p><i>Tipo instrucional ou injuntivo</i> – a receitas, prescrições, instruções para uso de algo, regulamentos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A categorização por base temática leva em conta os textos de uso social, não contemplando os literários, por não terem circulação social como os demais. A escola inclui os poemas com 	<p>conhecimento. A <i>Produção Textual</i> é mais fundamentada em textos coletivos em grande grupo, depois em pequenos grupos, até os individuais, por ser a forma mais adequada para o exercício da linguagem escrita em situações de uso, concretas e assistidas. A reestruturação de textos, na forma coletiva, e a reescrita assistida contribuem para a fundamentação necessária ao aluno que se destina a 3ª série. A produção será semanal e, a consequente avaliação, também. É através da <i>Produção Textual</i> que o aluno tem oportunidade de fazer análise lingüística em situações de uso, e de revelar o que sabe, no campo das idéias e no da forma, podendo crescer e desenvolver as habilidades prioritárias.</p> <p>Quanto à estrutura própria dos textos, à guisa de explicação, comentaremos, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta – sua estrutura requer: local e data, saudação, assunto, despedida, nome do remetente. • Conto – apresenta: narrador, personagem(ns), ambiente, tempo, enredo, conflito, clímax, desfecho. • Adivinha – caracteriza-se por “O que é o que é?” em que o (?) indica uma pergunta que espera resposta. • Você sabia que... – sugere uma curiosidade iniciada com a expressão seguida de (...), e a curiosidade iniciando com a presença de (...) novamente. • Poema – requer a presença de versos / linhas, “eu-poético” / ser que se expressa, linguagem 	<p>publicitários; reconhecer textos argumentativos; reconhecer os principais textos, que circulam socialmente, e preocupar-se em usar, quando de suas produções, os recursos lingüísticos adequados ao gênero em questão; procurar produzir textos conforme solicitado, nas atividades escolares, mas ser avaliado, formalmente, quando da produção de narrativas coesas e coerentes, com seus elementos próprios.</p>
--	--	--

<p>vistas a despertar o prazer estético; também para oportunidades de contato, tendo em vista a trajetória acadêmica dos alunos.</p>	<p>conotativa e mais enxuta, estrofes / grupos de versos, rimas ou não, emprego das iniciais maiúsculas e da pontuação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outros. 	
<p>23. Unidade temática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto é uma unidade de sentido; uma unidade significativa global, não um grupo aleatório de enunciados, como os textos das cartilhas; estes não eram textos para serem lidos e compreendidos, porque não eram produto de uma seqüência de idéias, não veiculavam uma ideologia; as idéias revelam a visão que o autor tem do assunto ou a que lhe quer dar, podendo ser representado por diferentes linguagens: escrita, gestual, musical, poética, plástica, etc. • Cada texto representa a idéia de seu autor (uma visão real ou imaginária) a respeito de um determinado assunto, em um determinado momento histórico; destina-se a um entorno social e a interlocutores específicos; só se complementa, quando compreendido pelos leitores; autor e narrador, necessariamente, não são a mesma entidade psicológica. • Cada texto se organiza seguindo uma temática; no tema, há: idéia central ou principal e idéia(s) secundária(s); a temática é organizada e desenvolvida de modo a manter a coesão e a coerência, em relação ao pensamento do próprio autor; a unidade temática será veiculada através do gênero/tipologia própria em que circula socialmente. • A habilidade de fazer inferências, ler o explícito e o implícito (o que está nas entrelinhas), deve ser o maior objetivo no contato com um texto; distinção entre linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma vez que a alfabetização se dá via compreensão e produção de textos escritos, a familiarização, com eles, acontece cedo; mesmo quando a criança ainda não sabe ler, deve contar com leitores experientes (na escola, o professor) que a introduzam no mundo dos textos escritos; também deverá contar com co-autores que organizem, por escrito, as idéias que ela organiza oralmente (os textos representados por outras linguagens, também merecerão destaque, quanto à unidade temática, mas aqui, o foco reside no texto verbal escrito). • A familiarização com os textos, através de intervenções previamente selecionadas, fará com que o aluno se aproprie do conceito de texto, pelo simples fato de conviver com bons representantes do universo textual escrito. • Cada aluno deve ser auxiliado a identificar a unidade temática nos textos lidos pelo professor; a pergunta: “O texto fala sobre o quê?”, ajudará os alunos a perceberem que há um tema, um assunto, uma idéia sendo veiculada; com o progresso na leitura, essa pergunta sinalizará se o aluno compreendeu o que leu (a resposta à pergunta se dará na modalidade oral). • 2ª série: Continuidade do 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, ampliação e manutenção dos conteúdos trabalhados. • 3ª série: Realização de um trabalho mais pontuado com o objetivo de: distinguir entre fato, idéia, suposição; utilizar recursos lingüísticos para manter a coerência nas produções textuais; perceber a delimitação de assunto nos parágrafos e estrofes de textos lidos e / ou ouvidos; perceber o encadeamento das idéias em sua seqüência lógico-temporal, isto é, por que um parágrafo pode ou não se suceder ou anteceder a outro; idem ao caso de versos e estrofes no poema; utilizar os conhecimentos elaborados e os de senso comum, para a melhor produção de sentido ao argumentar. • 4ª série: Maior desenvolvimento das habilidades rumo à autonomia como leitor.

<p>denotativa e conotativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O objetivo do texto deve ser identificado; ele pode: instruir, orientar, informar, divertir, enriquecer o espírito, contribuir para a elaboração de conhecimentos, provocar reflexão, mudança de atitude, etc. • A unidade temática deve ser trabalhada em textos em qualquer linguagem e em todas as áreas do conhecimento. 	<p>que já foi sugerido; familiarização com: o que é principal e o que é secundário, a idéia principal e as idéias secundárias, o que é realidade e o que é fantasia; desenvolvimento da habilidade de fazer inferências, ler o não dito, através do que foi dito; para tanto, os olhos devem ser conduzidos a vasculhar o texto em busca de elementos que possam ajudá-lo nas inferências; estas devem esclarecer o que o autor quis dizer com o que disse; a base, para a compreensão do não dito, deve ser buscada, no texto como um todo, e relacionada aos conhecimentos textuais, pessoais, contextuais e de mundo que o aluno já detém.</p>	
<p>24. Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho sistemático na expansão do vocabulário ativo, a partir de textos orais e escritos. • Cuidar com o conceito de “respeito à realidade do aluno”. O ponto de partida deve ser a sua realidade e aí se inclui o vocabulário, mas o objetivo é a sua expansão. • A variação lingüística dos alunos deve ser respeitada e utilizada, servindo de base para a familiarização com a chamada variante padrão, que é dever da escola ensinar. • Recorrer ao dicionário deve-se tornar prática diária, tanto para desfazer dúvidas quanto ao significado e ortografia das palavras. • O trabalho com sinônímia tem valor se, a cada texto lido, concorrer para a ampliação do vocabulário ativo; o mesmo se pode dizer da antônímia, da polissemia, da denotação e da conotação, da formação de 	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª série: Respeitar e aproveitar o vocabulário do aluno, como ponto de partida para a sua ampliação; uso do dicionário de forma assistida, ressaltando que a consulta a ele, pode solucionar as dúvidas, quanto ao significado da palavra (e quanto à ortografia); quando da pesquisa no dicionário, os alunos deverão selecionar o significado que se aplica ao contexto; valorizar o vocabulário representativo dos diferentes grupos sociais. • 2ª série: Aprofundamento do já exposto; maior desenvoltura no manuseio do dicionário, embora de forma ainda assistida; os momentos dedicados à prática da <i>Leitura Silenciosa</i> serão específicos para a ampliação do vocabulário ativo; para tanto, o professor deverá abrir espaço para: leitura silenciosa para identificação do 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, manutenção e ampliação dos conteúdos. • 3ª série: Sistematização nos momentos destinados à prática da <i>Leitura Silenciosa</i>; organização de vocabulário ilustrado, em folhas avulsas arquivadas em pastas, com o seguinte roteiro: cópia da palavra, explicação do significado (nas próprias palavras do aluno / paráfrase, após a discussão reflexiva com base na consulta ao dicionário), organização de uma frase (contextualizando a palavra selecionada), representação da palavra através de desenho ou colagem; familiarização com a significação e registro de palavras como: porque (e suas variantes), sob / sobre, acima / abaixo / em cima / embaixo, mal / mau, de repente, atrás / traz / trás, mas / mais e outras

palavras (por composição, prefixação, sufixação, derivação), de palavras que têm o significado alterado pela presença de sinais gráficos, como: “sábia / sabia / sabiá”, “fá / fã, cocar / coçar”, emprego de neologismos, vocábulos estrangeiros e outros.	vocabulário desconhecido pela classe; discussão reflexiva: inicialmente, abrindo espaço para que os alunos que sabem o significado de alguma palavra desconhecida para outros, possam explicar como a entendem e, em seguida, propor a consulta ao dicionário, para sanar as dúvidas que persistirem.	em situação de uso. • 4^a série: Continuidade ao proposto para a 3^a série ; inclusão de homônimas e parônimas, como elementos de produção do sentido pretendido, sem ênfase na nomenclatura.
---	---	--

Anexo 2 - Competências e habilidades para linguagem oral¹

Competências – Competência lingüística para falar e ouvir, satisfazendo necessidades de produção e compreensão verbal, em diferentes contextos cotidianos e com interlocutores distintos, com o objetivo de:

1^a e 2^a séries

- Expressar-se em diferentes situações e de diferentes maneiras.
- Conhecer e respeitar as variedades lingüísticas do português falado.
- Expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opções individuais com clareza.
- Perceber a propagação de valores e/ou de preconceitos: de raça, etnia, gênero, credo ou classe, com auxílio.

3^a e 4^a séries

- Itens previstos para as séries.
- Identificar e analisar, criticamente, os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos: de raça, etnia, gênero, credo ou classe.

Habilidades

1^a e 2^a séries

1. Ouvir com atenção professores e colegas.
2. Respeitar a opinião alheia.
3. Concordar e / ou discordar com ética.
4. Esperar sua vez de falar.
5. Intervir sem fugir do assunto tratado.
6. Preocupar-se com a articulação correta das palavras para ser melhor compreendido.
7. Respeitar as diferenças de articulação dos interlocutores e manifestar espírito cooperativo.
8. Formular e responder perguntas coerentes com o assunto, o momento e os interlocutores.
9. Organizar a argumentação antes da exposição.
10. Fazer exposição oral com apoio de texto escrito.
11. Adequar sua linguagem ao conhecimento do interlocutor em situações formais.
12. Narrar fatos respeitando a temporalidade e registrando relações de causa e efeito.
13. Contar histórias, já conhecidas, mantendo-se o mais próximo possível do texto original.
14. Descrever cenários, objetos, personagens, pessoas, acontecimentos em linguagem adequada.
15. Relatar experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
16. Organizar as idéias de diferentes maneiras, mantendo sua essência.
17. Perceber que as palavras podem ter mais de um significado.
18. Perceber que, mesmo o texto oral, tem uma unidade temática e uma unidade estrutural.

3^a e 4^a séries

1. Demonstrar competência nas habilidades sugeridas para os anos anteriores.
2. Produzir e compreender diferentes tipos de textos orais, como: recados, instruções, reproduções, solicitações, ordens, explicações, pontos de vista, argumentação, entrevistas, pesquisas, conversas informais, etc.

¹ As competências e habilidades, aqui sugeridas, são fruto de pesquisa teórica, da qual ressaltaríamos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, BOZZA, Sandra. Avaliação: uma questão de critério ou os verdadeiros parâmetros curriculares de Língua Portuguesa. Curitiba, Ócios do Ofício, 1999; outros autores (ver bibliografia): Castilho, Raths, Geraldi, Souza, Bortolotto, Soares, Marcuschi, Dionísio, Bagno, Gagné, Stubbs, Cagliari, dentre outros. Também são resultantes de práticas pedagógicas sustentadas pela visão de língua como atividade social.

3. Perceber os elementos intencionais, usados na interação, como: humor, tom catastrofista, inflexão de voz que sugere “garantia de qualidade”, preconceito, etc.
4. Identificar elementos não-verbais e seu valor na interação: gestos, expressões faciais, mudanças no tom de voz, etc.
5. Empregar linguagem com nível de formalidade apropriada ao momento da interlocução.
6. Procurar manter ponto de vista coerente ao longo de um debate ou apresentação.
7. Recontar textos lidos e / ou ouvidos, mantendo a coerência.
8. Relatar notícias, entrevistas, pesquisas, experiências, com coerência e em linguagem apropriada ao contexto de interlocução.
9. Estabelecer diferença entre: fato e suposição, realidade e ficção, essencial e secundário.

Anexo 3 - Competências e habilidades para linguagem escrita – leitura²

Competências – Competência lingüística para reconhecer e compreender os sentidos de variados textos escritos lidos e/ou ouvidos (que circulam socialmente) e seus elementos, tendo em vista:

1^a e 2^a séries

- Distinguir e compreender alguns gêneros textuais.
- Conhecer diferentes suportes textuais (livro, jornal, revista, mídia eletrônica, etc.).
- Ler e ouvir textos sobre diferentes temas.
- Perceber diferentes perspectivas, no tratamento de um tema.
- Procurar perceber diferentes contextos culturais (local, urbano, rural, etc.).
- Entender que podemos ler: por prazer, para obter informações, para conhecer, para revisar, etc.
- Ativar conhecimentos prévios, antecipar idéias, localizar e comparar informações, fazer generalizações e inferências.
- Procurar identificar a unidade temática dos textos.

3^a e 4^a séries

- Itens sugeridos para as séries anteriores.
- Perceber os pontos relevantes de um texto; o que é essencial e o que é secundário; o que é realidade e o que é ficção.
- Ler para organizar notas, roteiros, índices, paráfrases e resumos (de forma assistida).
- Perceber ironia, preconceito, argumentos contra ou a favor de uma idéia.
- Perceber a coesão e a coerência nos textos.

Habilidades

1^a e 2^a séries

Observação: Na 1^a série, a ênfase será na apropriação da leitura pela criança. À medida que for progredindo no ato de ler, as habilidades serão desenvolvidas de forma assistida, sem cobranças rígidas. Nos textos lidos pelo professor, poderão ser trabalhadas as habilidades passíveis de desenvolvimento, em situações de audição.

1. Perceber diferentes funções sociais da escrita: manuseando, consultando, observando materiais escritos diversos.

² As competências e habilidades, aqui sugeridas, são fruto de pesquisa bibliográfica e de atividades em salas de aula. Elas têm em vista a leitura como produção de sentido, a análise lingüística e os conhecimentos lingüísticos, textuais e discursivos, objetivando a formação de um aluno leitor, tanto do ponto de vista da leitura necessária, quanto da leitura fruição. Da bibliografia consultada, destacamos: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit.; BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998; BOZZA, Sandra. Avaliação: uma questão de critério ou os verdadeiros Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Curitiba: Ócios do Ofício, 1999; NOVA ESCOLA: Edição especial - Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Fundação Vitor Civita: s/d. Além das obras destacadas por serem as fundamentais, incluímos, ainda, SERRAMONA, Jaime (org.). Como desarrollar la lectura crítica. 4^a ed. Barcelona: Ediciones CEAC, 1990 e os já citados na bibliografia: KLEIMAN, A. Oficina de leitura, op. cit.; FOUCAMBERT, J. A leitura em questão, op. cit.; CAGLIARI, L. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú, op. cit.; GERALDI, J. (org.). O texto na sala de aula, op. cit.; TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.). Além da alfabetização, op. cit.; RATHS, L. E. Ensinar a pensar, op. cit.; MARCUSCHI, L. Compreensão de texto, op. cit.; JOLIBERT, J. et al. Formando crianças leitoras, op. cit.; ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola, op. cit.; NEVES, I.; SOUZA, J.; SCHÄFFER, N.; GUEDES, P.; KLÜSENER, R. (orgs.). Ler e escrever, op. cit.; BRAGA, R.; SILVESTRE, M. Construindo o leitor competente, op. cit.; SOLÉ, I. Estratégias de leitura, op. cit.

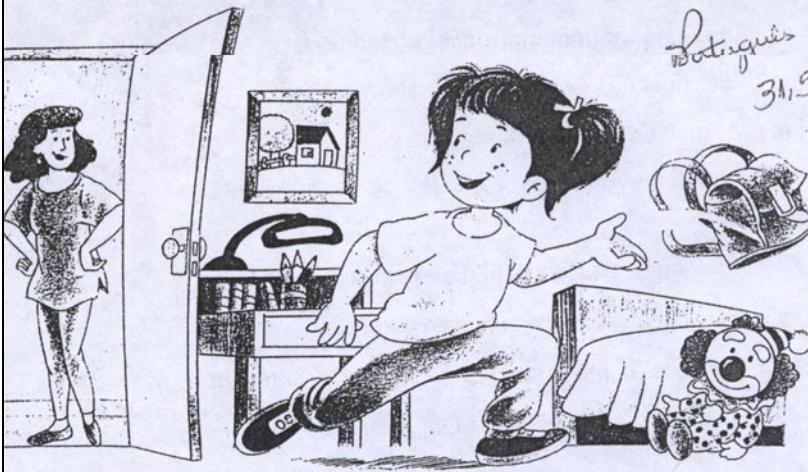
2. Compreender que os textos escritos têm uma unidade temática e estrutural.
3. Identificar fatos e idéias.
4. Ler textos verbais diversos.
5. Ler e interpretar textos não-verbais diversos (símbolos, placas, mapas, fotos, telas, etc.).
6. Representar idéias e fatos através de diferentes linguagens (desenho, colagem, mímica, escrita, etc.).
7. Associar o tema a outros textos conhecidos e / ou discutidos em sala de aula e/ou veiculados pela mídia.
8. Estabelecer semelhanças e / ou diferenças entre textos (intertextualidade).
9. Identificar gêneros textuais, como: contos, poemas, piada, charadas, adivinhas, trava-línguas, parlendas, quadrinhos, anúncios, receitas, propaganda, rótulos, verbete, fichas, (com auxílio).
10. Perceber que cada texto tem uma seqüência lógico-temporal e uma relação de causa e efeito (coerência).
11. Perceber que um tema pode ser apresentado através de diferentes gêneros.
12. Relacionar título e assunto, e perceber a abrangência do título em relação ao texto.
13. Analisar o que é realidade e fantasia, o principal e o secundário.
14. Formar critérios para selecionar leituras e desenvolver padrão de gosto pessoal.
15. Perceber, com auxílio, a dependência de certas palavras (verbos e pronomes) e palavras utilizadas para fazer referência a outras já empregadas (referentes), evitando repetições, estabelecendo coesão e coerência.
16. Perceber o emprego de palavras como recursos expressivos.
17. Identificar idéias organizadas de diferentes maneiras, mas mantendo sua essência.
18. Perceber que as palavras podem ter mais de um significado.
19. Relacionar a entonação, na leitura do professor, aos sinais de pontuação do texto (? , ! , .).
20. Reconhecer a importância e a necessidade do uso do dicionário e manuseá-lo com auxílio.
21. Preocupar-se com a ampliação do vocabulário ativo: questionando o significado e a grafia de palavras; fazendo inferências pelo contexto; discutindo sobre significação de vocábulos em situações diversas; utilizando o dicionário para pesquisa sobre significado e grafia de palavras.
22. Perceber as funções dos sinais de pontuação na produção de sentido: (.) , (?) , (!) , (,) ; esta separando: local/data, elementos de enumeração é necessária à organização da escrita de modo a torná-la comprehensível para quem lê.
23. Identificar letras maiúsculas e minúsculas e a razão do emprego em cada caso.
24. Perceber diferenças no tempo verbal (passado, presente, futuro) e a flexão de pessoas (com auxílio); identificar elementos lingüísticos envolvidos nas concordâncias nominal e verbal.
25. Identificar idéias apontadas por outrem.
26. Respeitar as formas de articulação das palavras na leitura oral de outros, compreendendo que a adequação é necessária à eficácia da interação comunicativa.
27. Perceber (com auxílio) a presença dos diferentes discursos (direto e indireto), fazendo a entonação apropriada a cada um deles na leitura oral.
28. Perceber a presença dos sinais gráficos e sua respectiva função ao serem empregados.
29. Fazer inferências sobre o tema, pelo contexto, por porções do texto, pelo vocabulário, pelo título, pela ilustração.
30. Ler apresentando prolação, fluência, ritmo e expressividade adequados.
31. Perceber a ocorrência da translineação e avaliar sua adequação.

3^a e 4^a séries

1. Revelar competência nas habilidades sugeridas para as séries anteriores.
2. Avaliar a qualidade dos títulos dos textos.
3. Reconhecer a linguagem apelativa dos textos publicitários e / ou outros, bem como o que está sendo veiculado.
4. Reconhecer o sentido de um texto.
5. Perceber, com auxílio, a presença de título, subtítulo, manchete, legenda, foto, notícia, boxes, etc., nos textos de jornais e revistas.

6. Demonstrar interesse em textos mais longos, conservando o sentido de sua intenção e tema, bem como a entonação, o entusiasmo e o interesse.
7. Perceber e interpretar os recursos utilizados em determinados textos, como imagens, cores, símbolos, linhas, tamanho diferenciado de letras, recursos visuais em palavras / expressões, etc.
8. Perceber, com auxílio, os recursos da coesão textual: palavras ou expressões para “ligar” os parágrafos, o emprego dos advérbios, palavras ou expressões utilizadas para evitar repetições, emprego de conectivos e / ou pontuação para “ligar” partes do texto, tempos verbais, como importantes para a compreensão/produção de sentido.
9. Perceber (com auxílio): a riqueza de vocabulário presente na língua escrita, a presença de palavras ou expressões com sentido simbólico/conotativo, e que o seu sentido depende do contexto em que estão inseridas.
10. Perceber o emprego das (“”) para destacar as falas e / ou pensamentos, as palavras empregadas com outro sentido, as palavras estrangeiras, como importantes para a compreensão (no texto impresso, perceber essas funções na escrita em itálico).
11. Compreender (**com auxílio**) que as falas podem aparecer de maneira indireta (apresentadas pelo narrador); perceber o discurso direto (**sem auxílio**).
12. Procurar estabelecer diferença entre: autor e narrador, autor e “eu-poético”, personagem principal / protagonista e personagens secundários / auxiliares.
13. Identificar os elementos constitutivos de uma narrativa: narrador, ambiente, tempo, personagens, enredo (seqüência dos acontecimentos), conflito (elemento que quebra a linearidade do texto), clímax, desfecho, como significativos para a compreensão da narrativa.
14. Buscar a entonação adequada às partes do texto que apresentam expansão de idéias (entre parênteses, entre vírgulas, entre travessões, após dois pontos), sem prejudicar o sentido do texto.
15. Procurar identificar a idéia central do texto e os parágrafos que a veiculam.
16. Compreender o não-dito, o implícito, o que está nas entrelinhas.
17. Antecipar, através de títulos e / ou expressões específicos (“O que é o que é?”, “Você sabia?”, “Importante!”, “Era uma vez...”, e outros), o gênero textual.
18. Perceber e respeitar a entonação própria na leitura de entrevistas.
19. Identificar gêneros textuais, como: conto, poema, adivinha, charada, parlenda, trava-língua, quadrinhos, receita, rótulos, propaganda, cruzadinha (**sem auxílio**); notícia, fólder, gráfico, mapa, cheque, entrevista, piada, ficha, bilhete, carta, fábula, etc., (**com auxílio**).
20. Perceber (**com auxílio**) a diferenciação entre os tempos verbais e os modos: indicativo, subjuntivo e imperativo, como influenciadores da compreensão (**4ª série**).

Anexo 4 – Avaliação escolar de Língua Portuguesa ano letivo 2003

FA NOME: Felipe Prof. _____ N.º TURM: _____
 AVALIAÇÃO DE: _____ Data: 1/03/03


Português
31,5

Ana levada da breca

Aquele era um dos dias de que Ana mais gostava.
 Dia de Sol. E de voltar correndo da escola, empurrar o dedo na campainha da porta, anunciando:

— Cheguei!

Dia de entrar voando pela casa, mal a porta se abria, e gritar muito feliz:

— Gente, bom dia!

Dia de correr até o quarto, jogar num canto a pasta, fazer uma piroeta e cair na cama.

Dia de ficar sentindo o cheiro que vinha da cozinha e adivinhar qual era o almoço.

Dia de brincar, brigar, cantar, correr, dançar, anunciar...

Dia de ser totalmente, completamente Ana.

Mas não havia dúvida. Aquele era também o dia da mamãe reclamar do toque da campainha, do canto, da dança, do riso, da corrida:

— Ana, você já está crescida!

Dia de ouvir a mãe zangada, chateada, triste, preocupada — vendo a filha voltar da rua desarrumada, despenteada — suspirar:

— Tão diferente de Lia!

Lia era sua prima: o exemplo da família. Obediente, comportada, nas horas certas calada e também estudiosa. Carinhosa com o irmão, modelo de perfeição!

Ana também era carinhosa, mas de um jeito especial.
 Precisa todo mundo ser igual?

)

Maria de Lourdes Krieger,
Ana levada da breca,
 Editora Moderna.

Revivendo o texto

Copie os símbolos para relacionar as frases de acordo com o significado das palavras coloridas.



- (◆) Ana está anunciando que chegou.
- (●) Ela gosta de adivinhar o almoço.
- (■) A menina faz um alvoroco.
- (★) Ana tinha um jeito especial de fazer carinho.

(◆) Luís quer descobrir o que está no embrulho.

(●) A agitação das crianças é grande.

(■) Ele está comunicando as sensações.

(★) O comportamento de Lia era fora do comum.

Assinale com x a frase em que a palavra colorida tem o mesmo significado que na frase dentro do retângulo.

Ana entrava, mal a porta se abria.

(X) Mal o sinal tocava, eles iam para casa.

(C) João passou mal no passeio.

Circule com cores indicadas as palavras que se referem a cada personagem.

Ana Lia mãe de Ana

estudiosa	<input checked="" type="radio"/> feliz	<input checked="" type="radio"/> despenteadas	<input checked="" type="radio"/> alegre
zangada	<input checked="" type="radio"/> chateada	<input checked="" type="radio"/> preocupada	<input checked="" type="radio"/> comportada
obediente	<input checked="" type="radio"/> calada	<input checked="" type="radio"/> alvorocada	<input checked="" type="radio"/> triste

Escreva sim ou não nos parênteses de acordo com o texto.

- a) Ana fica contente nos dias ensolarados. (sim)
- b) Lia é a irmã mais velha de Ana. (não)
- c) Ana guarda sempre a pasta no armário. (não)
- d) Lia e Ana têm comportamentos diferentes. (sim)
- e) A mãe de Ana aplaudia os modos da filha. (não)



Veja o que você entende por "menina levada da breca".

Escreva os antônimos das palavras coloridas.

- a) menina arrumada - menina desarrumada
- b) cachorro obediente - cachorro desobediente
- c) cabelo penteado - cabelo despenteados 15
- d) lugar conhecido - lugar desconhecido



Veja o que Ana leu em seu livro!
Agora circule as palavras escritas com CH.

O livro vivia cheio de tristeza.
Um dia, ele chorou tanto que suas páginas ficaram manchadas
e o chão do quarto, todo molhado.

Ordene as sílabas e escreva as palavras.

chi	mo	vei	ro	si	sal
chi	mo	vei	ro	si	cha
chi	mo	vei	ro	si	sal
chi	mo	vei	ro	si	cha

otos

otos

otos

otos

Ana aprendeu a usar a vírgula! E você?

Complete as frases com os nomes das figuras e use a vírgula.



Comprei no supermercado: maçã, banana, queijo,

macarrão.



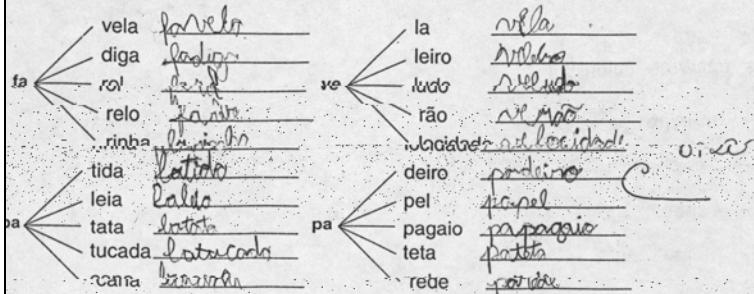
b)

Na rua passam vários veículos: carro, ônibus, moto,

motocicleta.

Ana continuou a ler seu livro e completar os exercícios! Vamos ajudá-la!

Junte as sílabas e escreva as palavras:



Escreva o nome das figuras.



Use o código para escrever as palavras.

●	▲	★	♥	●	▲	★	■	●	■
pi	zi	ba	nhei	di	co	ra	ro	com	pa
●	♥	■	★	●	♥	★	●	♥	■
pi	nhei	ro	C	bo	nhei	ra	pi	nhei	pa
●	■	♥	★	●	■	♥	●	■	●
pi	ro	nhei	ra	bo	ra	nhei	pi	ro	nhei

Complete as palavras com l e com u e depois copie:

I	jorna <u>l</u>	gornal	u	sai <u>u</u> dade	saudade
pape <u>l</u>	propel	ca <u>u</u> le	caule	ca <u>u</u> mentar	sumarentar
ba <u>l</u> de	bilde	a <u>u</u> mirar	mirar	a <u>u</u> tor	auta
sa <u>u</u> to	salta	mi <u>u</u> a	maia	mi <u>u</u> tor	auta
pa <u>l</u> meira	parmeira	mi <u>u</u> a	maia	mi <u>u</u> tor	auta



Complete com as palavras do retângulo.

- a) Um chinelo grande..... é um chinelão. pequeno
- b) Um café pequeno é um cafzinho..... homenzarrão
- c) Um homem grande é um homemgigante..... grande
- d) Um rio pequeno..... é um riacho. garrafão
- e) Uma garrafa grande é um garrafão..... cafezinho

Sublinhe os verbos das frases.

- 0105
- a) Ana empurra o dedo na campainha.
 - b) Ela fazia piruetas no quarto.
 - c) A menina colocou a mochila na cadeira.
 - d) Mamãe reclama da filha párolhenta.
 - e) Lia estuda todos os dias.



Escreva os verbos no pontilhado de acordo com a profissão.

eva nos balões o que falam as personagens.

- a) Ana quando entra em casa.
b) A mãe de Ana quando a filha chega da rua desarrumada.



Leia. Dia de ser totalmente, completamente Ana.

Assinale com x o que essa frase quer dizer.

- a) Ana, nesse dia, se mostra da maneira como é realmente.
 b) Ana, nesse dia, esconde o seu jeito de ser.

Responda.

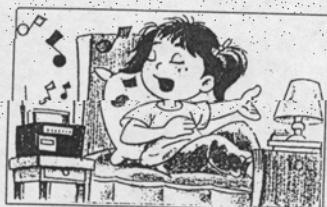
- a) Para você, todos devem ter o mesmo jeito de ser?

- b) O seu jeito é mais parecido com o de Ana ou com o de Lia?
 Ana Lia

- c) Você gosta quando param o seu comportamento com o de outras crianças? Por quê?

Sim, por que me gosto do meu jeito.

Observe as figuras e continue completando as frases.



Ana canta.



Gustavo corre.



João brincar.



Lia e Beto dançar.

0110

As palavras que você escreveu são verbos. Elas indicam o que as crianças estão fazendo.

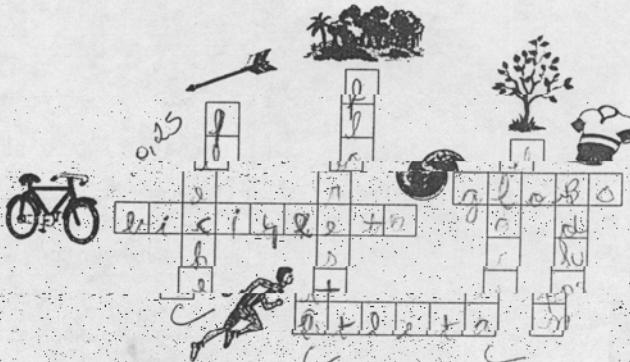
essa

QuaJgeal! Aquienmias? QueratComptar!

2. Desenhe os símbolos para formar os pares.

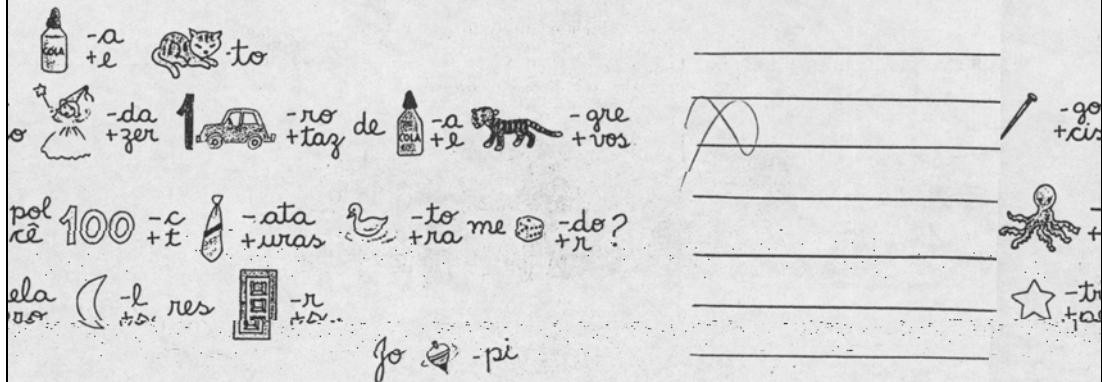


Faça a cruzadinha.



J -ta, 15 de mar -la de 1996

Escreva aqui o que você conseguiu decifrar:



Anexo 5 – Fichas sugestivas para produção textual

Ficha para auto-avaliação na produção de textos
1. Registrei o local e a data?
2. Meu nome está completo?
3. Meu texto tem título e está no local apropriado na linha?
4. A pontuação e as iniciais maiúsculas e minúsculas estão adequadas?
5. Minha letra está boa para que, os que forem ler o meu texto, entendam o que escrevi?
6. O espaçamento entre as palavras está uniforme?
7. Respeitei as margens direita e esquerda da página?
8. Em texto organizado em parágrafos, dei recuo com a mesma largura, em cada início de parágrafo?
9. O texto não tem rasuras nem borrões?

Ficha para auto-avaliação na elaboração de cartazes
1. Meu cartaz tem margens adequadas?
2. Meu cartaz tem título?
3. O tipo, o tamanho e a cor das letras estão proporcionais ao tamanho do cartaz?
4. As ilustrações estão bem organizadas no espaço?
5. Meu cartaz não apresenta rasuras nem borrões?
6. Registrei: local, data, nome?

Anexo 6 - Competências e habilidades para linguagem escrita – produção textual³

Competências – Competência lingüística na produção de textos coesos e coerentes, satisfazendo necessidades específicas a cada contexto, visando à produção de sentido, nas situações comunicativas, tendo em vista:

1^a e 2^a séries

- Expressar sentimentos, idéias, opiniões.
- Produzir textos em diferentes gêneros, como: pequenos contos, rimas, trava-línguas, quadrinhos, pesquisas simples, propaganda, enunciados, conceitos, regras, textos extra-verbais (desenhos, colagens, etc.).
- Empregar a variedade padrão ou outras variedades lingüísticas conforme o caso.
- Ter objetivos e destinatários definidos para seus textos.
- Conhecer o contexto social de circulação dos textos (escola, família, comunidade, etc.).
- Conhecer suportes de textos que circulam socialmente (jornal, livro, cartaz, mural, rádio, TV, internet, etc.).
- Produzir textos atendendo a temáticas selecionadas.
- Participar de leituras, discussões, pesquisas, conversas, observações para enriquecer a produção.
- Ter consciência de que todo texto é provisório, passível de releitura, reelaboração, reorganização e adequação.

3^a e 4^a séries

- Itens sugeridos para as séries anteriores.
- Produzir textos narrativos contendo todos os seus elementos constituintes, de forma adequada; produzir com auxílio, gêneros como: poemas, bilhetes, cartas, propaganda, cartazes, murais.
 - Refazer seus próprios textos (com ajuda) em busca da melhor produção de sentido.
- Empregar os elementos lingüísticos, textuais e discursivos com vistas a organizar o texto da melhor maneira possível.

Habilidades

1^a e 2^a séries

Observação: No primeiro semestre da 1^a série, a criança deverá participar de atividades diárias de produção textual, tendo o professor como escriba e / ou co-autor (em textos individuais e / ou coletivos), já que tais atividades são importantes para a apropriação da leitura e da escrita, pois

³ As competências e habilidades sugeridas são fruto de pesquisa bibliográfica, e de atividades em salas de aula. Elas têm em vista a produção textual para produção de sentido e de conhecimento, objetivando a formação de um aluno autor, isto é, que na escola desenvolva habilidades que o tornem competente, para fazer frente às necessidades que envolvam língua escrita, em seu entorno social. Da bibliografia consultada, destacamos: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, op. cit.; BOZZA, Sandra. Avaliação: uma questão de critério ou os verdadeiros Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Curitiba: Ócios do Ofício, 1999; NOVA ESCOLA: Edição especial - Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Fundação Vitor Civita: s/d. Além das obras destacadas por serem as fundamentais, incluímos, ainda: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula, op. cit.; Id., Portos de passagem, op. cit.; JOLIBERT, Josette et all. Formando crianças produtoras de textos. vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. FRANCHI, E. A redação na escola, op. cit.; VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1993. TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (orgs.). Além da alfabetização, op. cit.; BATISTA, A. Aula de português, op. cit.; TARDELLI, M. C. O ensino da língua materna, op. cit.; GUEDES, P. C. Da redação escolar ao texto, op. cit.; REINALDO, M. A. G. de M. A. orientação para a produção de textos, op. cit.; BORTOLOTTO, N. A interlocução na sala de aula, op. cit.; RAMOS, J. O espaço da oralidade na sala de aula, op. cit.

propiciam oportunidades para compreender como a representação, pela escrita, acontece na prática. O professor selecionará as habilidades próprias para as atividades em foco. No segundo semestre, quando a criança se inicia na escrita ainda que alfabética, o professor deverá criar oportunidades de produção individual (para constatar como a criança está pensando sobre a escrita) e coletiva (grande e pequeno grupos), quando poderá observar o desenvolvimento das habilidades selecionadas.

1. Produzir textos diversos, após participação em: pesquisa; discussão sobre o assunto; aprofundamento da temática; conhecimento: quanto ao gênero textual em questão, destinatário e suporte de divulgação do texto.
2. Perceber que cada texto tem sua unidade temática, sua estrutura própria e sua função social.
3. Perceber que o texto tem uma seqüência lógico-temporal e uma relação de causa e efeito (coerência).
4. Participar da produção de textos coletivos com idéias claras e ordenadas, argumentações e/ou alterações, mantendo a unidade temática, a seqüência lógica, sugerindo o recuo indicativo de parágrafo (quando for o caso), respeitando a linguagem adequada e o gênero.
5. Sugerir (em textos coletivos) e procurar empregar (em textos individuais orais e escritos) as concordâncias nominal e verbal adequadas à manutenção da coerência textual.
6. Fazer uso de recursos coesivos ao produzir textos próprios.
7. Utilizar diferentes direções, que a escrita pode apresentar na sociedade, conforme o caso.
8. Escrever mantendo o espaçamento regular entre as palavras.
9. Preocupar-se com a apresentação / estética de seu texto: margens, título, letra (por compreender que ela pode concorrer para o entendimento do escrito), regularidade no espaçamento entre as palavras e no tamanho e tipo de letra, ocupação adequada do espaço físico do material usado para a escrita, segmentação das palavras / translineação, nome do autor e data.
10. Demonstrar interesse em produzir textos individuais, fazendo uso de: parágrafos, iniciais maiúsculas, pontuação (ponto final; exclamação; interrogação / 1ª série; na 2ª, acrescentar: dois pontos antecedendo as enumerações; vírgula: separando local e data, separando os elementos de uma enumeração, indicando as possíveis pausas, quando da leitura oral do texto); concordância nominal e verbal e escrita ortográfica.
11. Organizar as idéias de diferentes maneiras, mas mantendo a sua essência.
12. Compreender que as palavras podem ter mais de um significado.
13. Demonstrar interesse quanto ao uso do dicionário, de forma assistida, para: resolver dúvidas ortográficas, conhecer o significado de palavras desconhecidas e pesquisar palavras a serem empregadas nas produções textuais.
14. Perceber: que o título tem a função de introduzir o texto (sintetizando o assunto abordado), atentando para sua localização no espaço e para a maneira própria de grafá-lo.
15. Relevar seus textos com o objetivo de melhorar o que a leitura atenta lhe sugerir como passível de modificação.
16. Refazer seus próprios textos com auxílio.

3ª e 4ª séries

1. Demonstrar competência nas habilidades sugeridas para as séries anteriores, buscando a autonomia.
2. Demonstrar interesse em desenvolver estratégias de escrita, como: planejar, fazer rascunho, reler, refazer.
3. Procurar empregar os recursos coesivos disponíveis no sistema de pontuação e nos conetivos, manter o tempo verbal, empregar expressões que marquem temporalidade e causalidade.
4. Fazer resumos e paráfrases (de forma assistida), bilhetes, cartas, avisos, poemas simples, contos, cartazes, murais.
5. Produzir narrativas com a presença de seus elementos constitutivos: narrador, personagens, tempo, ambiente, enredo, conflito, clímax, desfecho.
6. Fazer uso de argumentos e vocabulário próprios ao que deseja expor, tendo em vista o destinatário de seu texto.

7. Nas produções coletivas, sugerir o emprego de palavras com sentido figurado (quando for o caso) e de recursos expressivos mais significativos (pontuação, sinônimos, antônimos, adjetivos, locuções adjetivas, interjeições, onomatopéias, conjunções, advérbios, adjuntos adverbiais, tempos verbais, sem preocupação com nomenclaturas e definições) para a produção do sentido pretendido.
8. Demonstrar interesse e procurar empregar a pontuação adequada (o que foi indicado para as séries anteriores e os seguintes): (–) e (:) no discurso direto; (–) e (:) com função explicativa; (...); (‘’) para destacar palavras e / ou expressões ou para indicar o dito de outrem; a (,) nos apostos, vocativos, adjuntos adverbiais; os () na expansão de idéias / explicações.
9. Revelar preocupação com o emprego adequado das formas ortográficas, incluindo a acentuação, demonstrando consciência, quanto à dependência do dicionário ou de um usuário competente (conforme o caso), na solução das dúvidas.
10. Compreender o conceito de paragrafação (porção de seqüência de um texto; o passo seguinte dado pelo autor para dar seqüência ao texto; idéia organizada para produzir sentido, cujas palavras e / ou frases/períodos mantêm uma maior relação entre si), demonstrando interesse em organizar parágrafos bem estruturados, observando o recuo adequado à indicação de sua presença e o emprego adequado da inicial maiúscula.
11. Relacionar legibilidade e compreensão; legibilidade e estética.

Anexo 7 – Avaliação sugestiva para alunos concluintes de 4^a série

Avaliação de Língua Portuguesa

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta, canta,
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga!

(PAES, José Paulo. In: *Olha o bicho*. São Paulo: Editora Ática, 1991, 2^a ed., p. 3.)

Descriptor: Infere sobre idéia global do texto.

1. O texto sugere que:

- A () O trabalho da formiga é mais importante.
- B () Os dois insetos, por serem diferentes, têm ações diferentes.
- C () O trabalho da formiga e a cantiga da cigarra não são importantes.
- D (x) Tanto a ação da cigarra como a da formiga é importante.

Descriptor: Estabelece relação lógico-discursiva (conjunção).

2. Na 1^a estrofe: **Enquanto** a formiga

carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta, canta,
canta o dia inteiro.

A palavra “enquanto”, foi empregada para indicar que:

- A () Os fatos acontecem em um dia para a formiga, e em outro dia para a cigarra.
- B () Os fatos acontecem em tempos diferentes para a formiga e para a cigarra.
- C (x) Os fatos acontecem ao mesmo tempo, para a formiga e para a cigarra.
- D () Os fatos não acontecem ao mesmo tempo, para a formiga e para a cigarra.

Descriptor: Infere sobre recurso expressivo (repetição de vocábulo).

3. Na 1^a estrofe: Enquanto a formiga

carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra **canta, canta**,

canta o dia inteiro.

A palavra “canta” foi repetida:

- A (x) Para dar destaque/ênfase à ação da cigarra.
- B () Porque o autor não encontrou outra forma para descrever como a cigarra cantou.
- C () Porque o autor não sabia que não se deve repetir palavras próximas.
- D () Porque a cigarra é vadia.

Descriptor: Infere sobre significado de palavra.

4. Na 3^a estrofe: Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma **barra**
o trabalho da formiga!

A palavra “barra” significa:

- A () alegria.
- B (x) aborrecimento.
- C () alívio.
- D () obstáculo.

Descriptor: Identifica o sentido decorrente do uso de pontuação.

5. Na última estrofe: Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga!

O ponto de exclamação foi empregado para:

- A () Destacar a importância do trabalho da formiga.
- B () Destacar a importância da cantiga da cigarra.
- C () Destacar que a ação da cigarra é tão importante quanto a ação da formiga.
- D (x) Destacar a importância do canto da cigarra, enquanto a formiga trabalha.

O passarinho engaiolado

- 1 Dentro de uma linda gaiola vivia um passarinho. Sua vida era segura e tranqüila. Tranqüilidade e segurança: coisas que todos desejam.
- 2 Para viver em segurança as pessoas constroem gaiolas e passam a viver dentro delas. Dentro das gaiolas não há perigos. Só há monotonia. Todo dia a mesma coisa. Tudo o que acontece todo dia do mesmo jeito é chato. Esse é o preço da segurança: a chatice.
- 3 Dentro da gaiola não há muito o que fazer, seja ela feita com arames de ferro ou com deveres. Os sonhos aparecem, mas logo que vêm os arames, morrem.
- 4 O nosso amigo, passarinho engaiolado, bem se lembrava do dia em que, enganado pelo alpiste, tentador, saboroso, entrou no alçapão.
- 5 É certo que a mãe de nosso passarinho, ao ver o filho engaiolado, lhe disse: “Finalmente minhas orações foram respondidas. Você estará seguro, pelo resto de sua vida. Não há a temer. Nenhum gato o comerá. Comida não lhe faltará. Você estará sempre tranqüilo.

6 As palavras de sua mãe não o convenceram. Do seu pequeno espaço ele olhava os outros passarinhos. Ele queria ser como os outros pássaros, livres... Ah! Se aquela maldita porta se abrisse... Isso era tudo o que ele desejava.

7 Pois não é que para surpresa sua, um dia o seu dono esqueceu a porta da gaiola aberta? Ele poderia agora realizar todos os seus sonhos. Estava livre, livre, livre!

8 Saiu. Vooou para o galho mais próximo. Olhou para baixo. Puxa! Como era alto. Sentiu um pouco de tontura. Estava acostumado com o chão da gaiola, bem pertinho. Teve medo de cair. Agachou-se no galho para ter mais firmeza.

9 Viu uma árvore mais distante. Teve vontade de ir até lá. Perguntou-se se suas asas agüentariam. Elas não estavam acostumadas. O melhor seria não abusar, logo no primeiro dia. Agarrou-se mais firmemente ainda.

10 Nesse momento, um insetinho passou voando. Chegara a hora. Esticou o pescoço, mas o insetinho não era bobo. Sumiu mostrando a língua.

11 “Ei, você!” – era uma passarinha. “Vamos voar juntos até o quintal do vizinho? Há lá uma linda pimenteira, carregadinho de pimentas vermelhas. Deliciosas. Só é preciso prestar atenção no gato que anda por lá...”

12 Só o nome “gato” já lhe deu um arrepião. Disse que não gostava de pimentas. Ela procurou outro companheiro. Ele preferiu ficar com fome.

13 Chegou o fim da tarde e, com ele, a tristeza do crepúsculo. A noite se aproximava. Onde iria dormir?

14 Lembrou-se do prego amigo, na parede da cozinha, onde sua gaiola ficava pendurada. Teve saudades dele. Teria de dormir num galho de árvore, sem proteção. Gatos sobem em árvores? Eles enxergam no escuro? E era preciso não esquecer os gambás. E tinha de pensar nos meninos com os seus estilingues, no dia seguinte.

15 Tremeu de medo. Nunca imaginara que a liberdade fosse tão complicada. Somente podem gozar a liberdade aqueles que têm coragem. Ele não tinha. Teve saudades da gaiola. Voltou.

16 Felizmente a porta ainda estava aberta. Entrou. Pulou para o poleiro. Adormeceu agradecido pela felicidade da gaiola. É muito mais simples não ser livre.

17 Nesse momento chegou o dono. Vendo a porta aberta, disse:

18 “Passarinho bobo. Não viu a porta aberta. Deve estar meio cego. Pois passarinho de verdade não fica em gaiola. Gosta mesmo de voar...”

(ALVES, Rubem. *O passarinho engaiolado*. Campinas – SP: Papirus, Speculum, 1997.)

Descriptor: Identifica uma informação explícita.

6. Segundo o texto, o passarinho entrou na gaiola porque:

- A () A gaiola era linda.
- B () Fora da gaiola a vida era chata.
- C (x) Foi atraído pelo alpiste.
- D () Dentro da gaiola, não havia muito o que fazer.

7. Ainda segundo o texto, o passarinho, a princípio:

- A () Ficou convencido que a mãe tinha razão.
- B (x) Achou que a mãe não estava com a razão.
- C () Não se importou de ficar preso.
- D () Gostou da vida na gaiola.

8. O texto afirma que, ao sair da gaiola, o passarinho teve medo de voar para uma árvore mais distante, porque:

- A () Era muito medroso.
- B (x) Suas asas poderiam não agüentar.
- C () Estava satisfeito com o vôo que havia feito.
- D () Teve medo do inseto que passou por ele.

Descriptor: Infere uma informação implícita.

9. Segundo o texto, a mãe do passarinho, ao vê-lo engaiolado, ficou:

- A () Desesperada.
- B () Aborrecida.
- C () Triste.
- D (x) Satisfeita.

10. No parágrafo 12: *Só o nome “gato” já lhe deu um arrepio. Disse que não gostava de pimentas. Ela procurou outro companheiro. Ele preferiu ficar com fome.*, o narrador afirma que:

- A (x) O passarinho estava disfarçando o medo.
- B () O passarinho estava brincando com a passarinha.
- C () O passarinho não gostava de pimentas.
- D () O passarinho não estava com fome.

11. No parágrafo 15: *Nunca imaginara que a liberdade fosse tão complicada. Somente podem gozar a liberdade aqueles que têm coragem. Ele não tinha. Teve saudades da gaiola. Voltou.*

O passarinho chegou a essa conclusão porque:

- A () Estava feliz fora da gaiola.
- B () Não tinha medo de viver fora da gaiola.
- C () Era corajoso e era preciso ter coragem para viver fora da gaiola.
- D (x) Fora da gaiola havia perigos para ele.

12. Pelo último parágrafo, constata-se que:

- A () O passarinho não saiu da gaiola.
- B () O passarinho era cego.
- C (x) O passarinho saiu da gaiola, mas voltou.
- D () O passeio do passarinho foi na imaginação.

Descriptor: Estabelece relação de continuidade pelo uso de referente/forma pronominal.

13. No parágrafo 5: *Você estará sempre tranquilo.*

A palavra “você” se refere a:

- A () Gato.
- B () Mãe.
- C () Vida.
- D (x) Passarinho.

14. No parágrafo 6: *Ele queria ser como os outros pássaros, livres... Ah! Se aquela maldita porta se abrisse... Isso era tudo o que ele desejava.*

A palavra “isso” se refere a:

- A () A liberdade dos passarinhos.
- B () As orações da mãe do passarinho.
- C (x) A abertura da porta da gaiola.
- D () As palavras da mãe do passarinho.

Descriptor: Infere sobre significado de vocabulário.

15. No parágrafo 6: *Ah! Se aquela maldita porta se abrisse...*

A palavra “Ah” tem significado de:

- A (x) Desejo.
- B () Maldição.

- C () Reclamação.
 D () Indignação.

16. No parágrafo 10: *O insetinho não era bobo*, o que se entende é:
 A () O inseto era muito brincalhão.
 B () O inseto queria fazer amizade.
 C () O inseto era malcriado.
 D (x) O inseto fugiu para não ser comido.

Descriptor: Infere sobre sentido metafórico e sentido literal de palavras do texto.

17. No parágrafo 3: “*Os sonhos aparecem, mas logo que vêm os arames, morrem*”,,
 Essa parte do parágrafo quer dizer que:
 A () Os sonhos têm olhos.
 B () Arames matam sonhos, porque são pontudos.
 C (x) Sonhos não resistem a barreiras/desafios.
 D () Nas gaiolas não existem sonhos.

Descriptor: Infere sobre a função de um recurso expressivo (repetição de vocábulo).

18. No parágrafo 7, a frase: “*Estava livre, livre, livre!*”
 A palavra “livre” foi repetida porque:
 A (x) O passarinho engaiolado poderia realizar seu sonho.
 B () Os outros passarinhos queriam a liberdade do pássaro engaiolado.
 C () Porque a gaiola queria que o passarinho engaiolado fosse livre.
 D () Porque a mãe do passarinho engaiolado queria que ele fosse livre.

Descriptor: Estabelece relação lógico-discursiva.

19. Parágrafo 17: *Felizmente a porta ainda estava aberta*.
 A palavra “felizmente” quer dizer que:
 A () O passarinho não queria que a gaiola estivesse aberta.
 B (x) O passarinho queria que a gaiola estivesse aberta.
 C () O passarinho não queria voltar para a gaiola.
 D () O passarinho tinha ido, apenas, ver a gaiola.

20. No parágrafo 6: *Ele queria ser como os outros pássaros, livres...*
 A palavra **como** indica:
 A () Uma idéia de diferença.
 B () Uma idéia contrária.
 C (x) Uma idéia de semelhança.
 D () Uma idéia de inferioridade.

Descriptor: Infere sobre idéia central do texto.

21. Pelo texto, podemos compreender que o autor defende:
 A () A chatice e a monotonia.
 B () A segurança e a tranqüilidade.
 C (x) A liberdade com seus desafios.
 D () A prisão com coragem.

Descriptor: Infere sobre informação implícita.

22. Entre o que lemos no início e no final do texto, podemos afirmar que:

- A () O passarinho não mudou de idéia sobre a liberdade.
 B (x) O passarinho mudou de idéia sobre a liberdade.
 C () O passarinho gostou da gaiola desde a primeira vez.
 D () O passarinho ficou na gaiola, porque não viu a porta aberta.



SOUZA, Maurício. Chico Bento. nº 35. São Paulo: Ed. Globo, 1990.

Descriptor: Infere sobre significado de expressão vocabular (retomada de turno na fala).

23. No primeiro quadrinho, a expressão “Muito bem!” quer dizer que:

- A () A professora estava elogiando o Chico.
 B () Chico foi bem na prova escrita.
 C () A professora estava elogiando todos os alunos.
 D (x) A professora estava continuando a explicação.

Descriptor: Infere sobre linguagem visual.

24. As imagens do Chico, nos três quadrinhos, revelam que ele:

- A (x) Estava aflito
 B () Estava feliz.
 C () Estava aprendendo.
 D () Estava animado.

25. As imagens que representam a professora, nos dois primeiros quadrinhos diferem da imagem do último quadrinho porque:

- A () No final da explicação, ela continuava animada.
 B (x) No final da explicação, ela estava desanimada.
 C () No final da explicação, ela estava muito zangada.
 D () No final da explicação ela estava achando graça.

Descriptor: Infere sobre informação implícita.

26. No último balão, o que se entende é:

- A () O Chico tinha entendido toda a explicação.
 B () O Chico não sabia falar certo.
 C (x) O Chico não tinha entendido nada.
 D () O Chico queria saber mais.

Anexo 8 - Competências e habilidades para “Conhecimentos Lingüísticos, Textuais e Discursivos”

Competências – Competência lingüística, em situações de uso, ao falar / ouvir e ler / escrever, para a produção de sentido.

Como conhecimentos lingüísticos, temos aqueles vinculados à gramática da língua. Como conhecimentos textuais, aqueles que dizem respeito à estrutura dos textos. Como conhecimentos discursivos, aqueles que, servindo-se da gramática da língua, são necessários para que a linguagem seja elaborada de maneira a produzir sentido entre interlocutores reais (históricos e sociais), tendo em vista:

1^a e 2^a séries

- Compreender e fazer-se compreendido, ao utilizar os recursos expressivos da língua.
- Refletir sobre o funcionamento da gramática da língua.
- Identificar as características estruturais dos textos lidos e procurar empregá-las nos textos produzidos.
- Capacitar-se para o exercício da cidadania, no que diz respeito à elaboração da linguagem, procurando ser “um poliglota em sua própria língua”, isto é, ter condições de lançar mão dos recursos presentes na língua materna para se fazer entender e para entender outrem.

3^a e 4^a séries

- Itens sugeridos para as séries anteriores.
- Desenvolver habilidades no uso da língua para o exercício da cidadania, ou seja, para satisfazer suas necessidades cotidianas, como sujeito situado e datado historicamente.
- Fazer reflexão sobre os recursos expressivos disponíveis para a língua em uso.
- Fazer reflexão sobre a gramática da língua para concluir sobre classificação, categorização e sistematização dos elementos lingüísticos em uso, que sejam importantes à ação comunicativa nessa etapa da aprendizagem.
- Participar de atividades lingüísticas baseadas no trinômio: uso → reflexão → uso, provenientes de intervenções do professor, originárias do trinômio: ação → reflexão → ação.

Habilidades

1^a e 2^a séries

1. Compreender que a língua tem função social e que deve ser estudada neste contexto.
2. Perceber que a língua escrita representa os segmentos da fala, não sendo igual à fala (temos vários falares, mas apenas uma forma de registro).
3. Compreender que a escrita é regida por regras próprias, como: símbolos, direção, espaçamento regular entre as palavras, sinais de pontuação, sinais gráficos, concordância nominal e verbal, emprego de iniciais maiúsculas e minúsculas, sistema ortográfico, acentuação, segmentação das palavras/translineação, coesão e coerência; e que tais regras devem ser conhecidas pelos que fazem uso da escrita, para que a produção de sentido e de conhecimento, na interação verbal, ocorra de fato.
4. Estabelecer diferença entre os sinais de pontuação, sinais gráficos, acentos e sinal indicativo de parágrafo (§).
5. Perceber a função dos sinais gráficos: cedilha, til, trema, hífen e demonstrar interesse em usá-los, associando-os à pronúncia adequada, conforme o caso.
6. Utilizar a (,) para separar local / data, os elementos de enumerações, para indicar a organização do pensamento (com auxílio).
7. Utilizar os (:) antes das enumerações (2^a série).

8. Conhecer o (.), o (!) e o (?) como importantes na produção do efeito de sentido desejado; identificar a presença de (""), (), (...) e familiarizar-se com o sentido que produzem; identificar pelo nome e empregar, convenientemente, o (.), (?) e (!) em suas produções (2^a série).
9. Conhecer o alfabeto, suas combinações, vogais e consoantes, e fazer uso do dicionário.
10. Perceber a existência de grupos de vogais e de consoantes e saber que há regras próprias para sua segmentação.
11. Perceber que existem vários tipos de letras e procurar empregá-los, adequadamente, conforme o caso.
12. Perceber a alternância no uso das letras maiúsculas e minúsculas nos textos; perceber o emprego das iniciais maiúsculas em nomes próprios, nos títulos, no início de: parágrafos, frases, versos, legendas e enunciados.
13. Perceber a relação grafema / fonema (uma letra / alguns sons; um mesmo som / algumas letras) em nosso sistema de escrita.
14. Participar da construção de regras ortográficas, e preocupar-se com palavras não sujeitas a regras, percebendo que, para escrever corretamente, depende de um usuário competente ou do dicionário.
15. Manifestar autonomia ortográfica nas palavras que fazem parte do vocabulário ativo.
16. Perceber que temos palavras acentuadas e não acentuadas.
17. Perceber que o acento não é usado aleatoriamente (temos regras para o uso).
18. Identificar o (') e (^) e perceber que eles recaem apenas sobre as vogais (deixamos o acento grave fora; caso desperte a atenção dos alunos, nomeá-lo e apresentá-lo como “particularidade da língua”).
19. Perceber que o (') empresta um timbre aberto às vogais “a, e, o”, e que o (^) empresta um timbre fechado; associá-los à pronúncia adequada.
20. Perceber as rimas e as sílabas finais semelhantes.
21. Perceber a localização da sílaba tônica ao final das palavras com o auxílio das rimas (3^a ano).
22. Ampliar a identificação da sílaba tônica, com ajuda, como ocorrendo na última, penúltima e antepenúltima sílaba da palavra (2^a série).
23. Localizar a última sílaba tônica da palavra, para poder localizar a penúltima e antepenúltima.
24. Participar da organização da regra para a acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos (2^a série).
25. Procurar aplicá-la, quando de seus registros, identificando-a nos registros em geral (2^a série) (com auxílio).
26. Perceber os discursos direto e indireto (com ajuda).
27. Demonstrar interesse em empregar o discurso direto, quando de suas produções coletivas ou individuais, contando com a ajuda do professor (sua sistematização acontecerá na 3^a série).
28. Perceber que as palavras são formadas por letras, que formam sílabas; que as palavras variam quanto à quantidade de letras e de sílabas; a existência de: grupos de vogais, grupos de consoantes, dígrafos, em uma mesma sílaba ou não; reconhecer que há regras próprias para a segmentação das palavras / translineação.
29. Identificar: parágrafo, frase, verso.
30. Perceber que: substantivo, adjetivo, flexão de gênero e número, sinônímia, antônímia, polissemia, grau do substantivo e do adjetivo, pronome, verbo, interjeição, advérbio, numerais, onomatopéias (sem nomenclatura), vocabulário, pontuação são importantes como recursos expressivos – elementos indispensáveis à organização de idéias tendo em vista a produção de sentido.
31. Utilizar palavras primitivas e derivadas (sem nomenclatura) como recurso de identificação de significado e de ortografia.
32. Perceber a presença de palavras, que fazem alusão a outras ou as substituem (referentes), e

procurar fazer uso desses recursos.

33. Perceber (com ajuda) a existência de tempos verbais, identificando o passado (Pretérito Perfeito), o presente e o futuro do Modo Indicativo (2ª série).
34. Perceber (com auxílio) a existência das pessoas verbais mais utilizadas no discurso: eu, a gente, ele, ela, você, nós, eles, elas, vocês. Nas regiões onde a variação lingüística admite a “2ª pessoa do singular / tu”, esta será incluída nas reflexões, em situação de uso, orais e escritas (2ª série).
35. Saber o que é texto e quais as características dos gêneros textuais: conto, fábula, quadrinha, parlenda, trava-língua, adivinha, piada, charada, propaganda, receita, anúncio, aviso, quadrinho (com auxílio).
36. Perceber e tentar aplicar as concordâncias: nominal e verbal.
37. Perceber que as palavras podem ter mais de um significado, e podem representar significados semelhantes e / ou antagônicos, dependendo do contexto em que se inserem.
38. Perceber e respeitar a presença de variedades lingüísticas nos textos e procurar substituir as palavras ou expressões pelas correspondentes na chamada variante culta, conforme o caso.

3ª e 4ª séries

1. Demonstrar competência nas habilidades sugeridas para as séries anteriores.
2. Perceber a função dos (:) no discurso direto; para anunciar explicações e citações; em palavras ou expressões, como: “ingredientes”, “materiais”, “modo de fazer” (em textos instrucionais); procurando empregá-los nas explicações e citações.
3. Perceber a presença do (-): no discurso direto; dando prosseguimento à narrativa após a fala; como recurso explicativo; e procurar empregá-lo.
4. Perceber o uso da (,) nos casos de aposto, vocativo, adjuntos adverbiais, explicações, como necessária à produção de sentido, em suas escritas, e como fator de expressividade, em suas leituras (na 3ª série; busca da autonomia no 4ª).
5. Perceber, com auxílio, o uso da (,): separando conjunções conclusivas, adversativas e explicativas (assim, dessa forma, por isso, mas, etc.); nas repetições de verbos (“Correu, correu e cansou.”); demonstrando interesse em usá-la.
6. Perceber e utilizar as (“ ”) em citações, palavras estrangeiras e outras usadas com sentido figurado, indicando falas, pensamentos, idéias.
7. Perceber a presença das (...) e a razão de seu emprego.
8. Perceber e procurar utilizar os () nas explicações e expansão de idéias.
9. Reconhecer o emprego do apóstrofo (‘) e do asterisco (*) em textos lidos.
10. Identificar a elipse (omissão do emprego do pronome do caso reto / “sujeito oculto” / sujeito subentendido) e procurar usá-la, quando de suas produções (evitando a repetição do pronome), como forma de aprimorá-las.
11. Reconhecer a importância e procurar empregar, por serem importantes para a produção de sentido: substantivos, adjetivos, advérbios, numerais, artigos, interjeições, onomatopéias, graus do substantivo e do adjetivo, adjunto, locuções adjetivas e adverbiais (sem preocupação com nomenclatura).
12. Perceber, com ajuda, a produção de sentido ligada às pessoas, aos tempos e modos verbais.
13. Perceber a necessidade de acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos (retomada da 2ª série); das proparoxítonas, dos ditongos abertos (eu, ei, oi) e dos hiatos (em i / u), (3ª série); das paroxítonas e das letras dobradas “ee / oo” (4ª série); preocupando-se em empregar a acentuação conveniente a cada caso.
14. Perceber a necessidade de acentuação dos verbos que têm formas diferenciadas para o singular e para o plural (como tem / têm), e das formas verbais hifenizadas (como levá-lo), procurando fazer uso (4ª série).
15. Perceber e procurar empregar, adequadamente, as formas de registro de palavras, como: “porque / por que / porquê / por quê”, “mal / mau”, “de repente”, “vem / vêm / vêem”, “atrás / trás / traz”, “muito”, “também”, “comigo” (com migo), mas / mais, e outras que surgirem no vocabulário de textos escritos.

16. Procurar utilizar letras maiúsculas: em siglas (reconhecer as mais comuns), em nomes de estabelecimentos, em nomes de obras, em títulos de textos e na escrita de um modo geral.
17. Perceber o uso de maiúsculas na grafia de períodos históricos, eras, épocas (Idade Média); em nomes de conceitos religiosos e políticos (Igreja, União); em nomes que designam artes, ciências, disciplinas (Pintura, Física, Matemática).
18. Perceber a presença do acento grave (`) (indicativo de crase), e saber que seu emprego obedece a regras próprias.
19. Buscar a ampliação vocabular através da leitura, do manuseio do dicionário, do emprego de sinônimos e antônimos, das discussões de temas, ouvindo a opinião de outros (inclusive da mídia), formando novas palavras com prefixos e sufixos estudados, empregando palavras com sentido figurado, conhecendo e empregando palavras cujo significado é do senso comum.
20. Perceber a irregularidade dos verbos mais presentes no vocabulário ativo (4^a série).
21. Perceber e tentar empregar, adequadamente, as diferentes terminações para marcar o gênero e o número do substantivo, e a existência de palavras que se empregam ou somente no singular ou somente no plural.
22. Procurar respeitar as concordâncias nominal e verbal.
23. Respeitar a convencionalidade da escrita do ponto de vista da ortografia, procurando sanar as dúvidas, no momento em que apareçam.
24. Segmentar as sílabas das palavras adequadamente.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Joaquim. A poesia da canção. São Paulo: Scipione, 1993.
- A alegria de ler: 1º livro de leitura. São Paulo: Abril Cultural, s/d.
- ANDERY et all. Para compreender a ciência. 3ª ed, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo / São Paulo: EDUC, 1988.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1974.
- _____. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- _____. Reunião: 10 livros de poesia. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- ASHAY, Eric. Currículo dos tigres de dentes de sabre. In: GARCIA, Edilia Coelho. Educação Moral e Cívica. São Paulo: Irradiante, 1971.
- ASSIS, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Ática, 1992.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.
- _____. A língua de Eulália: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Preconceito lingüístico: o que é e como se faz. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. A estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. 8ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BARRIGA, Heliana. Minha historinha. São Paulo: FTD, 1984.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, Evanildo. Ensino de gramática: Opressão? Liberdade? 4ª ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward et all, Taxionomia de objetivos educacionais. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORTOLOTTO, Nelita. A interlocução na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. In: Comunidade Virtual da Linguagem (23/09/06).

BOZZA, Sandra. Avaliação: uma questão de critério ou os verdadeiros Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Curitiba: Ócios do Ofício, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp> (último acesso em 10/12/2007).

_____. ____: Língua Portuguesa / 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp> (último acesso em 10/12/2007).

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BUSQUETS, Maria Dolors; LEAL, Aurora. A educação para a saúde. In: BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, Manuel; FERNÁNDEZ, Teresa et al. Temas transversais em educação. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 61-103.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, Nelly de; GOYANO, Neuza Rocha; GORDO, Nívia. Tempo de escola: cartilha de leitura. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CANETTI, Elias. A língua absolvida: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARROL, Lewis. Alice: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

CECCON, Claudio; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A vida na escola e a escola da vida. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

DAVIS, Claudia et all. O papel e o valor das interações sociais em sala de aula. 1991, mimeo.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: ____; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 73-86.

FARACO, Carlos Alberto (org.). Estrangeirismos: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEROA, Esther. Sociolinguistic Metatheory. Oxford: Pergamon, 1994. [Disponibilizado por MARCUSCHI, Luiz Antônio – UFPE. Curso: cognição, linguagem e interação: produção textual e acesso ao sentido. São Leopoldo – RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 25 jun.-6 jul. 2001].

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2000.

FLEURY, Renato Sêneca. Brincar de Ler. 33^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luíza B. e GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2^a ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 121-151.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, Eglê. A redação na escola: e as crianças eram difíceis... São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREINET, Celestin. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua maternal. In: ____; BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 163-243.

GARCEZ, Pedro M. & ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). Estrangeirismos: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001, p. 15-36.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: ____ (org.). O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 127-131.

_____. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Capinas: Mercado de Letras, 1996.

- _____. Portos de passagem. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 59-79.
- _____ (org.). O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GNERRE, Maurizzio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOULART, Maria Cecília. Ninguém cria do nada: o texto como fonte para a produção textual. In: Salto para o futuro: Ensino Fundamental, v. 2. Brasília: Ministério da Educação / SEED, 1999, p. 147-151.
- GRIBEL, Christiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- GUEDES, Paulo Coimbra. Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor. Mimeo. 2007.
- _____. A construção da discursividade na escrita – procedimentos básicos do professor. In: LIMA, Marília dos Santos e GUEDES, Paulo Coimbra (org.). Estudos da linguagem. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996, p. 133-144.
- _____. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. 3^a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- _____. E por que não nos defender da língua? In: FARACO, Carlos Alberto (org.). Estrangeirismos: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001, p. 127-142.
- _____. A língua portuguesa e a cidadania. Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: v. 11, n. 25, p. 83-99, 1997.
- _____; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1998, p. 135-154.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 1 e 2.
- KANITZ, Stephen. Parabéns, calouros de 2007. Veja, edição 1996, a. 40, n. 7, 21 fev. 2007.
- KLEIMAN, Angela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (org.). Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 1998, p. 267-302.

- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 15-61.
- _____. Oficina de leitura: teoria e prática. 7^a ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KNOPLOCH, Fani. Manual do discurso político-tecnocrático. Manutenção, dez-jan. 1992.
- KOCH, Ingredore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.
- LIMA, Branca Alves de. Caminho suave. 124^a ed. Caminho Suave Edições, 2005.
- LOPES, Wanda R. Pinheiro. A caminho da leitura: preparação da criança para a aprendizagem da leitura. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 8^a ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MALARD, Letícia. Ensino e literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Livro didático: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 139-150.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.
- _____. O papel da lingüística no ensino de língua. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüísticos-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000. (Disponível na seção “Fórum”, em: www.marcosbagno.com.br, último acesso em 02/04/2007).
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.
- MELO NETO, João Cabral de. Poesias completas. 2^a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, Inês. Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 69-88.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. 5^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 19-59.

MOURA E CASTRO, Cláudio de. A culpa é do tataravô. Veja, 8 jun. 2005, p. 22.

_____. Educação baseada em evidência. Veja, 3 ago. 2005, p. 26.

_____. Educação baseada em palpites. Veja, 31 ago. 2005, p. 22.

_____. Precisamos de uma crise. Veja, 26 abr. 2006, p. 23.

_____. Quando a sociedade quer. Veja, 21 dez. 2005, p. 22.

_____. Ruim comparado com quem? Veja, 8 dez. 2004, p. 22.

MOURA NEVES, Maria Helena de. Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NAGEL, Lizia Helena. Produção da vida – produção da arte: análise da sociedade e da produção artística do século XIII ao século XX. Apontamentos. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1992.

NEMIROVSKY, Myriam. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, L. (orgs.). Além da alfabetização. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 219-256.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS.

NIDELCOFF, María Teresa. Uma escola para o povo. 19^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4^a ed. São Paulo: Moraes, 1981.

Nova Biblioteca Dinâmica do Ensino Moderno: Planejamento e Orientação Didática. São Paulo: Editora Formar Ltda., s/d.

Nova Escola: Edição especial. Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Fundação Vitor Civita: s/d.

OLIVEIRA, Ivone Martins. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luíza B. e GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2^a ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 153-177.

OLIVEIRA, José C. de; ALBUQUERQUE, Rui H. P. L. de. Notas sobre a relação ciência, técnica e sociedade. UFRJ: Ciência e Cultura, 1981.

- OLSON, David R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 1998, p. 203-212
- ORTHOFF, Sylvia. Maria-vai-com-as-outras. 21ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PEREIRA, Armindo. In Julgamento de valores. Texto publicado em prova de vestibular da PUC-PR, em jan. de 1990.
- PERKINS, David. La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 2003.
- PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2005.
- PORTO, Rizza de Araújo Porto. Biblioteca de Orientação da Professora Primária. Belo Horizonte: PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americanana ao Ensino Elementar, 1964.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 32-38.
- RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RATHS, Louis E. Ensinar a pensar: teoria e aplicação. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1977.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.
- REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.
- Relatório Nacional do PISA sobre a participação do Brasil no ano 2000. In: www.inep.gov.br (último acesso em fev-2007).
- ROCHA, Tião. Para educador, escola formal não serve para educar. São Paulo, 26 nov. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348104.shtml> (último acesso em 29/11/2007).
- ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. Um novo olhar: como ensinar a rever textos? In: Salto para o futuro: Ensino Fundamental, v. 2. Brasília: Ministério da Educação / SEED, 1999, p. 167-172.

- SALLUT, Elza. O coelho teimoso. 7^a ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHWARTZ, Roberto. Machado de Assis: um mestre na periferia do capitalismo. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. 3^a ed. São Paulo: Globo, 1989.
- SERRAMONA, Jaime (org.). Como desarrollar la lectura critica. 4^a ed. Barcelona: Ediciones CEAC, 1990.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, Lílian Lopes Martins da. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SIMÓ, Rosa; ROCA, Neus. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 143-171.
- SNYDERS, Georges, Pedagogia Progressista. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 6^a ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. Português através de textos. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6^a ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOUZA, Hulda Cyrelli de. Língua Portuguesa: 4º ano. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006, p. IV e V.
- _____. Língua Portuguesa: 1^a série. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005, p. XXVI e XXVII.
- _____. Produção textual: ação solitária ou solidária? In BIANCHETTI, Lucídio (org.). Trama e texto: leitura crítica escrita criativa, vol. 1. São Paulo: Plexus, 1996.
- SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

- STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, M. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 85-162.
- TARDELLI, Marlete Carboni. O ensino da língua materna: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.
- TEBEROSKY, Ana. Compor textos. In ____; TOLCHINSKY, L. (orgs.). Além da alfabetização. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 85-115.
- _____; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). Além da alfabetização. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TORO, José Bernardo. Fundacion Social. Colômbia, 1997. Material traduzido e adaptado por COSTA, Antônio Carlos da. Divulgado no Rio Grande do Sul pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. O ensino da gramática: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.
- VILLAE, Maria Clarice M. Clarita da Pá Virada. São Paulo: La Cruce Editora, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. Pensamento e Linguagem. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- _____. A leitura na escola. In: _____. (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 9-22.