

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-LINGÜÍSTICA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO 1º GRAU

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Lingüística.

GERALDINA BURIN

FLORIANÓPOLIS - 1988

Esta dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

Área de Lingüística Aplicada ao Ensino do Português e aprova
da em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Le-
tras-Lingüística.

M. Marta Furlanetto

Profª. Dra. Maria Marta Furlanetto
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação
em Letras-Lingüística

M. Marta Furlanetto

Profª. Dra. Maria Marta Furlanetto
ORIENTADORA

BANCA EXAMINADORA:

M. Marta Furlanetto

Profª. Dra. Maria Marta Furlanetto

Hilda Gomes Vieira

Profª. Dra. Hilda Gomes Vieira

Apóstolo Theodoro Nicolacópulos

Prof. Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Maria Marta Furlanetto, dedicada e incansável orientadora, pela paciência, bondade e atenção carinhosa.

Aos Coordenadores do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, professores Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos e Dra. Maria Marta Furlanetto, pelo apoio e incentivo.

Ao Corpo Docente do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e em especial aos professores doutores Apóstolo Theodoro Nicolacópulos, Jean Pierre Angenot, Teresinha O. Michels, Leonor S. Cabral, Paulino Vandresen e Maria Marta Furlanetto pela dedicação e amizade.

À Banca Examinadora, pelas observações pertinentes.

Aos colegas de curso, pela amizade, pelo carinho, pelo estímulo.

À Professora Elza Lemos, incentivadora e amiga sempre pronta.

Ao CNPq., pelo auxílio financeiro.

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, pelo apoio e oportunidade proporcionada.

Às escolas que participaram da pesquisa (direção e professores), pela colaboração e pela atenção dispensada.

Aos queridos e prestimosos alunos que, com tanto interesse e boa vontade, se dispuseram a participar da pesquisa.

Aos familiares e amigos, por entenderem minhas ausências.

A todos os que, de uma ou outra forma, colaboraram para a realização desta dissertação.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| RESUMO | vi |
| ABSTRACT | vii |
| INTRODUÇÃO | viii |
| CAPÍTULO I - A ESCOLA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE | |
| 1.1 - Um Pouco das Raízes Sociais da Escola | 1 |
| 1.2 - Como a Criança vê a Escola | 9 |
| 1.3 - Para que se Aprende a Ler e a Escrever | 15 |
| CAPÍTULO II - A CRIANÇA, UM SER PENSANTE | |
| 2.1 - Perspectivas Construtivistas | 21 |
| 2.2 - Os Estágios Evolutivos e a Escola | 27 |
| CAPÍTULO III - COMO OS ALUNOS VÊEM A GRAMÁTICA | |
| 3.1 - A Atividade-Base em Sala de Aula | 34 |
| 3.2 - Críticas dos Alunos à Gramática | 49 |
| CAPÍTULO IV - A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR | |
| 4.1 - As Condições de Produção da Leitura | 56 |
| 4.2 - Como os Alunos vêem a Leitura | 63 |
| 4.2.1 - O Leitor e sua Auto-Imagem | 63 |
| 4.2.2 - O (Des)Prazer de Ler | 69 |
| 4.2.3 - Leitura Oral x Leitura Silenciosa | 73 |

| | |
|---|----|
| 4.3 - A Leitura como Interação, como Construção | 85 |
|---|----|

CAPÍTULO V - A LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA

| | |
|---|----|
| 5.1 - A Estigmatização Lingüística e Sócio-Cultural | 90 |
| 5.2 - O Lugar do Outro no Discurso Escolar | 99 |

CAPÍTULO VI - A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA

| | |
|--|-----|
| 6.1 - As Condições de Produção Textual na Escola | 101 |
| 6.2 - Como os Alunos vêm a Redação | 110 |
| 6.2.1 - A Pedagogia do Erro | 110 |
| 6.2.2 - A Escrita, Inspiração dos Deuses | 119 |
| 6.3 - Coesão e Coerência como Fatores de Textualidade | 133 |
| 6.4 - Coesão e Coerência no Contexto Escolar | 141 |
| 6.5 - Como Escrevem os Alunos | 145 |
| 6.5.1 - O Nível das Redações | 147 |
| 6.5.2 - As Redações das 5ªs. Séries | 148 |
| 6.5.3 - As Redações das 7ªs. Séries | 174 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| CONCLUSÕES E REFLEXÕES..... | 203 |
|-----------------------------|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 212 |
|--------------------|-----|

| | |
|-------------|-----|
| ANEXO | 223 |
|-------------|-----|

RESUMO

Nesta pesquisa, realizada em dez escolas da Grande Florianópolis (cinco públicas e cinco particulares - 1º Grau), levantam-se e discutem-se alguns problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura e produção textual, com o objetivo de investigar os pressupostos teórico-filosóficos que subjazem à prática pedagógica relacionada aos dois processos, procurando analisar este ensino no interior do contexto escolar e estas escolas no contexto sócio-econômico e sociolinguístico em que se inserem.

Assim, considerando-se as situações desiguais entre os dois tipos de escola com respeito ao acesso à escrita (na fase pré-escolar), procura-se explicar sob o ponto de vista da psicogênese as diferenças nos níveis de apropriação deste objeto, como decorrência de um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito.

Neste sentido, pressupõe-se uma proposta interacionista de linguagem, considerada em sua dimensão pragmática, tendo como preocupação o processo de constituição do leitor, e do escritor e questionando-se a visão de leitura como decifrado e escrita como cópia de um modelo.

Faz-se, ainda, um estudo de textos, partindo-se de um corpus de 136 redações produzidas por alunos participantes da pesquisa, tentando-se deslocar, na avaliação da produção escrita, a ênfase normalmente dada aos aspectos gramaticais, para os de ordem textual-discursiva.

Finalmente, na consecução dos objetivos, constatou-se a necessidade de se promover uma revolucionária reformulação na compreensão das bases teóricas da aprendizagem e nos conceitos tradicionais que alicerçam o ensino em questão, apontando-se direções para subsidiar o professor.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to raise and discuss some problems concerning the teaching-learning process of Portuguese, with particular reference to reading and text production. It attempts to place this process in the school context and the school in the sociolinguistic context of society.

The research has been conducted in ten schools of the Greater Florianópolis area, encompassing five state and five private 1st grade schools.

Considering the unequal opportunities regarding the access to writing, this study tries to explain the differences in connection with the learning process in the two types of schools.

In addition, the principles of the teaching practice of writing and text production are investigated, according to an interactive approach which encompasses the pragmatic dimension.

A text analysis of 136 compositions is also conducted, placing emphasis on textual rather than on grammatical aspects.

INTRODUÇÃO

1 - DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Diante do quadro deficitário e deformado do ensino oficialmente institucionalizado em nosso país, o discurso do fracasso do ensino adquiriu o estatuto do lugar-comum. Dentro deste contexto, um fato que vem sendo insistentemente divulgado, nas últimas décadas, é o precário desempenho em língua materna, manifestado por alunos de todos os graus de ensino. O problema parece agravar-se quando dados de pesquisas demonstram que o índice de analfabetismo no país continua em escala crescente, seja por falta de acesso à escola, seja pelo fracasso dos que a frequentam.

Quanto a estes, além do fantasma da evasão que expulsa da escola inúmeras crianças ainda no primeiro ano de frequência, há também o pesadelo da repetência para muitas outras e, finalmente, para as que conseguem permanecer, a transformação da passagem pela instituição em mero ritual, uma vez que saem da escola sem atingir o objetivo básico da mesma, ou seja, aprender a ler e a escrever significativamente, de tal forma que sejam capazes de interpretar e produzir textos escritos com eficiência.

Tem sua razão de ser, portanto, a insatisfação generalizada de muitos pais, percebida em vários setores da sociedade, principalmente entre os mais marginalizados, pelo insucesso de seus filhos na aprendizagem. Percebe-se ainda que enquanto alguns conseguem ultrapassar os limites do imediato, do seu espaço familiar circundante, penetrando no intrincado feixe de causas histórico-conjunturais, a maioria atribui ao fracasso de seus filhos razões de ordem pessoal, como "fraqueza de cabeça", "ruim para os estudos, para aprender", "burrice", "indiferença aos estudos", "falta de concentração" e outras limitações já incorporadas por eles, como pautas de marginalização social. Marcados pelo estigma da incapacidade, estes pais,

ao mesmo tempo em que se mostram apreensivos com o futuro de seus filhos, tendem à aceitação do fato, como fazendo parte de seu destino.

A escola, por sua vez, simplistamente atribui este fracasso às carências afetivas e nutricionais da criança socialmente desfavorecida, aos distúrbios de aprendizagem, às deficiências intelectuais, cognitivas, lingüísticas, etc., que imputa a esta clientela, não percebendo ou não querendo perceber que as causas residem talvez muito mais em sua (des)organização interna, em suas diretrizes, na ausência de uma didática adequada, enfim nos pressupostos teórico-filosóficos que norteiam sua prática pedagógica.

Diante deste quadro e querendo contribuir, por pouco que fosse para sua reversão, ou pelo menos para minorar sua gravidade, teve-se a idéia de ter um contato mais direto com as escolas da Grande Florianópolis, visando a obter informações, levantar aspectos, colher dados que, de alguma maneira pudessem contribuir para uma delimitação dos problemas que afetam o ensino-aprendizagem da língua materna e de cuja análise se pudessem, em última instância, - e sem que isso tenha um caráter prescritivo (dar receitas ou fórmulas), - estabelecer propostas e dar sugestões que possam servir de subsídio àqueles que se preocupam efetivamente com a democratização do ensino e com o acesso ao saber das camadas mais marginalizadas de nossa sociedade.

As múltiplas facetas do processo ensino-aprendizagem da língua materna, as variáveis envolvidas, sua complexidade e profundidade exigem, certamente, por parte do pesquisador, o estabelecimento de certos parâmetros sem os quais poderá incorrer no perigo de seu trabalho diluir-se na abrangência de conceituações e perder o domínio da objetividade.

Tendo consciência do problema, mas ao mesmo tempo entendendo que, em nome desta objetividade, muitas vezes se operou a fragmentação da língua, perdendo a noção de conjunto, isolando-a do ser humano e do seu contexto histórico-social, é que se pensou em fazer um estudo que abrangesse ao mesmo tempo a recepção e a produção de textos.

A escrita e a leitura, tradicionalmente ensina-

das como atividades estanques, esporádica e marginalmente, não tendo função em si mesmas, mas como pretexto para o estudo gramatical, longe de se constituir num trabalho com a linguagem, no sentido da constituição de leitores e escritores, têm contribuído para a deformação dos mesmos.

Tentando ultrapassar esta metodologia de um ensino de língua feito de divisões e fragmentos, de atividades que nunca se encontram e propondo fazer da leitura e da escrita um momento de uso efetivo da linguagem em que as relações entre as mesmas estejam presentes, (e correndo o risco, dada a extensão da pesquisa, de não se atingir a profundidade que um tal trabalho merece), assumiu-se o compromisso de investigar na escola a sua postura teórica e político-pedagógica em relação a este ensino. Em outras palavras: que princípios, que corpo de conceitos sustentam a prática da lectoescritura? ou ainda: como a escola vem exercendo sua função no tocante a este ensino?

Todo fazer repousa sobre princípios. Em seu procedimento prático o professor transmite consciente ou inconscientemente conteúdos implícitos à concepção de mundo, de educação, de linguagem subjacentes a este fazer. Assim é que se decidiu envolver os alunos no trabalho de pesquisa, através de um corpo de questões que foram trabalhadas com os mesmos, tentando entender como o aluno se coloca perante sua língua, qual sua relação enquanto falante, leitor, escritor, sua auto-imagem, sua auto-estima quanto à aprendizagem.

A concepção de leitura, de texto veicula-se diretamente a uma concepção de leitor, de escritor. O aluno, durante o processo de escolarização, através das técnicas didáticas adotadas tanto para o ensino como para a avaliação, tende a assumir a imagem, o papel que a instituição lhe atribui. Procurou-se, então, através de sua fala, resgatar essa imagem, o sentido que a leitura e a escrita têm em sua vida.

2 - METODOLOGIA GERAL

O trabalho nas escolas, desenvolvido durante o ano de 1987, com alunos de 5ª e 7ª série, foi feito em duas etapas: na primeira aplicou-se um instrumento (conforme Anexo, p.223), durante os meses de maio e junho, e na segunda trabalhou-se com produção de textos, durante o mês de outubro.

As escolas envolvidas, cujo critério de seleção foi apenas o de localização, buscando cobrir a região da Grande Florianópolis, foram:

| ESCOLAS PÚBLICAS | Nº de alunos | | ESCOLAS PARTICULARES | Nº de alunos | |
|------------------------|--------------|-----|--------------------------|--------------|-----|
| | 5ª | 7ª | | 5ª | 7ª |
| 1. C.E.Simão Hess | 20 | 20 | E.B.A.D.Afonso Niehues | 46 | 40 |
| 2. C.E.Ivo Silveira | 26 | 26 | Col.N.S. de Fátima | 23 | 19 |
| 3. E.B.Fco.Tolentino | 29 | 29 | Col.Coração de Jesus | 95 | 54 |
| 4. E.B.Celso Ramos | 30 | 12 | Col. Carrossel | 31 | - |
| 5. E.B.José Brasilício | 25 | 24 | Col. Imaculada Conceição | 33 | 39 |
| TOTAL DE ALUNOS | 130 | 111 | | 228 | 152 |

TOTAL POR SÉRIE: 5ªs. = 358 7ªs. = 263

TOTAL GERAL: 621 alunos

Optou-se por trabalhar com os dois tipos de escola, por um lado, para se ter uma visão mais abrangente da situação e por outro, procurando estabelecer paralelos entre os dois tipos, com o objetivo de destacar diferenças significativas que merecessem destaque.

O instrumento consta de duas partes. Na primeira, tomando por base o roteiro utilizado por SILVA (1986), tentou-se abrir um espaço para que o aluno se manifestasse o mais subjetivamente possível, sem direcionar as respostas. Essa primeira parte (A), trabalhada com todos os alunos, diz mais res-

peito ao envolvimento do aluno com a escola, seu interesse ou não pelas aulas de Língua Portuguesa e pelas atividades nelas desenvolvidas.

A segunda parte (B), respondida apenas pelos alunos das 7^{as}. séries, consta de um questionário, envolvendo questões sobre a escola, os professores, as aulas e em especial as de Língua Portuguesa, tentando aprofundar os assuntos e exigindo dos alunos uma atitude mais crítica, sobre aspectos ligados ao ensino-aprendizagem, à avaliação, posicionando-se e emitindo opiniões, sugestões.

Num primeiro momento pensou-se em envolver apenas alunos de 5^{as}. séries, uma vez que estes se encontram mais próximos do período de alfabetização, tentando estabelecer um elo entre esta fase e as aulas de Língua Portuguesa, artificialmente separadas na escola. O percurso daquele que está se constituindo como leitor, como escritor, não é seriado, dividido em etapas, não se inicia nesta ou naquela série, neste ou naquele período escolar, constituindo-se, isso sim, num processo contínuo e global que principia antes mesmo que a criança seja iniciada nos rituais de alfabetização. Como enfatiza ABAURRE (1987), contestando pseudotextos de cartilhas: só será um futuro leitor que já é representado como (e portanto já se constitui em) desde o momento em que começa a elaborar sua concepção de leitura. Da mesma forma, só será capaz de escrever textos quem nunca foi levado a descontextualizar a linguagem, através de atividades que longe de preservar o texto, o fragmentam, o destroem. Assim, tanto quanto possível, tentar-se-ia estabelecer relações de causa/efeito entre os problemas detectados nesta série com os métodos tradicionais de alfabetização ou com os pressupostos teóricos que embasaram tais métodos.

Posteriormente decidiu-se envolver também séries maiores, ou séries finais do 1^o grau, tentando-se avaliar o nível em que se encontram esses alunos, prestes a sair do 1^o grau. Como se resolveu que a parte "A" (elaborada para o nível de 5^a série) seria trabalhada por todos, indistintamente de série, optou-se pela 7^a série, achando-se que a 8^a poderia ver o instrumento como um pouco infantil para seu nível.

3 - ESTRUTURA DO TRABALHO

Procurando dar mais dinâmica ao trabalho desenvolvido, procurou-se fazer um estudo descritivo dos dados colhidos, permeando transcrições de depoimentos com conceitos, teorias, tentando integrar dialeticamente o individual e o coletivo, a teoria e a prática didática, o lingüístico e o pedagógico. A análise desses depoimentos, seguindo mais uma abordagem qualitativa, sem rigor estatístico, apenas quantificando quando se fazia necessário, interessa-se mais em trazer o depoimento vivo do aluno, para, partindo dele, dos temas emergentes, traçar o quadro das relações do aluno com a escola, das condições de produção da leitura e da escrita na instituição.

Estabelecer linearmente um fio condutor, eleger um elemento-chave como norteador do processo de construção e desenvolvimento do trabalho não é, talvez, uma tarefa muito fácil. Ele compõe-se antes numa rede de fios que se entrecruzam e que se crê, não se chocam, antes se complementam, procurando delinear um quadro, traçar uma perspectiva orientadora das discussões, reflexões e proposições do trabalho, fundamentada numa visão interacionista da linguagem. Assim, caracterizando-se mais por adotar um tratamento interdisciplinar, busca o apoio de diversas disciplinas, tais como a Lingüística Aplicada, a Psicolingüística (Evolutiva), a Sociolingüística e a Lingüística Textual-discursiva. Procura-se, assim, a partir dos problemas levantados, trazer as contribuições destas disciplinas, através das quais se procura reavaliá-los, redimensioná-los e quiçá, na prática, superá-los.

Entendendo o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social que, por sua vez, se insere em uma realidade histórica que sofre toda uma série de determinações, não se podendo isolá-lo no tempo e no espaço, o capítulo I tenta historicizar rapidamente a relação lectoescritura-escola, na tentativa de ressaltar os aspectos contraditórios que ela encerra e que talvez possam contribuir para explicar a estrutura escolar tal como hoje é constituída. Da mesma forma, procura determinar as relações do aluno com a escola, o espaço que esta

lhe concede enquanto sujeito social, na formação de sua identidade, que oportunidades de interação através da linguagem lhe propicia, para que possa constituir-se historicamente como sujeito agenciador de seu conhecimento.

O capítulo II procura mostrar a preocupação com a gênese do conhecimento, a necessidade de uma revisão das bases epistemológicas sobre as quais se apoiou durante muitos anos o entendimento sobre o ato de conhecer. Na área dos fundamentos teóricos da aprendizagem, o desenvolvimento das idéias construtivistas permitiu chegar à psicogênese da alfabetização, procurando investigá-la do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição, como tradicionalmente se fazia. São então trazidas as posições teóricas de Emilia FERREIRO, uma das principais investigadoras na área. O aprofundamento na questão da gênese do conhecimento envolve não só uma redefinição do que se entende por leitura e escrita mas também uma concepção global do processo de aprendizagem.

Outro aspecto que tem merecido críticas e discussões é o que se refere à postura da escola quanto ao ensino da língua materna centrado nas normas prescritivas da gramática tradicional. Na verdade este ensino tem sido atacado por todos os flancos nestes últimos anos.

O capítulo III constata que, apesar disso, ele ainda continua sendo o eixo organizador do processo ensino-aprendizagem, através da ênfase dada à nomenclatura, às classificações, às definições, etc. Pelos depoimentos dos alunos, procura mostrar que a tradição comportamentalista ainda é um forte componente no ensino da língua materna e que o fascínio da lógica clássica não esmoreceu na escola atual, lado a lado com o de interesse manifestado pelos alunos por este tipo de ensino.

Procurando estudar a leitura no contexto escolar, o capítulo IV subdivide-se em várias seções. Na primeira, apresenta as posições teóricas de ORLANDI, que, abordando a leitura numa dimensão histórico-social, aponta os fatores constitutivos das suas condições de produção. A seção 2 reconstitui, através da análise dos depoimentos, a imagem de leitor que a escola passa ao aluno. Em seguida, analisa o interesse dos alunos

pela leitura, segundo o que deixaram expresso no documento. Num abordagem psicolinguística, entendendo a leitura como um processo essencialmente não-visual e valendo-se principalmente das idéias de K. GOODMAN e F. SMITH, tenta demonstrar a importância da independentização do leitor do código gráfico. Finalmente, tenta-se inscrever a leitura numa perspectiva interacionista.

Afastando-se das situações concretas de uso da linguagem e expondo ao aluno um modelo clássico e arcaico de língua, a escola exclui a fala deste, por considerar correta apenas a manifestação escrita (literária), aprofundando, neste aluno, a consciência da própria incompetência linguística. É o que procura expor o capítulo V, ao mesmo tempo em que mostra a preocupação de linguístas como E. PONTES em valorizar a linguagem oral coloquial.

O capítulo VI volta-se para a produção textual escrita na escola, procurando evidenciar as condições historicamente desfavoráveis de aprendizado, tendo por base o trabalho de PÉCORA (1983), passando, na seção 2, a trabalhar com os dados da pesquisa nos quais os alunos exteriorizam os valores que atribuem à redação, procurando resgatar através deles, as concepções de linguagem que subjazem à prática da produção textual, ao mesmo tempo que intenciona rendimensionar esses princípios, propondo uma visão de linguagem que englobe as várias funções (HALLIDAY, 1976) e pensando-a em sua dimensão sociológica e em seu aspecto pragmático como o lugar de intersubjetividades (BACKHTIN/VOLOCHINOV, 1986; VOGT, 1980). A seção 3 traz as posições de HALLIDAY & HASAN (1976), WIDOWSON (1981), CHAROLLES (1978) e KOCH (1984) sobre as noções de coesão e coerência que servirão de base para um estudo, na seção 5, sobre textos produzidos por alunos participantes da pesquisa, enquanto a seção 4 aponta a necessidade de se introduzir estas noções na escola.

CAPÍTULO I

A ESCOLA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE

1.1 - UM POUCO DAS RAÍZES SOCIAIS DA ESCOLA

Com o avanço das ciências sociais, a educação, nas últimas décadas, passa a ser inserida nos contextos sociais mais amplos. Quer dizer, passa a ser estudada e compreendida não de maneira autônoma, isolada do seu contexto histórico-social, mas dentro de um processo social global, como parte de um todo.

Os problemas relativos ao ensino-aprendizagem da língua materna, vistos sob esta ótica, não independem do sistema sócio-econômico e político vigente no país e, conseqüentemente, do sistema educacional que nele se insere. Parece mesmo, dado o irrisório índice dos que de fato se apropriam da leitura e escrita em nossa sociedade, dos que participam ativamente do produto social e se beneficiam da distribuição (injusta) dos bens culturais, que esta questão tem raízes sócio-econômicas profundas, refletindo a crise social, política e econômica da sociedade de classes.

Tenta-se, neste capítulo, investigar as raízes sociais da escola e suas relações com a leitura e escrita, uma vez que, "sendo o fato educativo uma variável situada no tempo e no espaço, sua análise implica num exame preliminar do contexto no qual ela se insere" (FEITOSA, 1985:105-16).

A escola, oficialmente responsável pela iniciação do indivíduo no mundo da leitura e da escrita, tem um peso muito grande na constituição do sujeito leitor e escritor. O vínculo entre lectoescritura e escola, de tão antigo e concreto, tornou-se plenamente aceitável. A estreita relação entre ambas implica vê-las como fenômenos afins que se mesclam de uma maneira que se torna até impraticável ou estéril tentar discernir suas respectivas fronteiras (ZILBERMAN, 1985:11).

Tentando recuperar a história da lectoescritura, pois, há que se inseri-la no seio da escola e esta no seio da sociedade. Assim, à proporção que os círculos concêntricos se alargam, ter-se-á condições de avaliar em que medida os condicionantes sociais, econômicos e político-ideológicos influenciam a escola que aí está hoje. Recuperar as raízes da escola e da leitura e escrita no mundo ocidental talvez seja um ponto de partida no aprofundamento das questões pertinentes.

O caminho que a escola e a leitura/escrita percorrem lado a lado começou a delinear-se no século XVIII, reforçando o fato de que ambas passaram por um incremento simultâneo na história do ocidente. Com a revolução industrial e as decorrentes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, impunha-se ampliar as oportunidades de acesso ao saber, não só para atender a emergente burguesia, na luta pela conquista de seus privilégios, como também para acompanhar o novo ritmo de produção e abastecer a crescente demanda de mão-de-obra.

Desencadeada no século XVIII, a revolução industrial, na verdade, teve sua origem no século XVI, sob a égide do humanismo liberal. Conforme FEITOSA (id. ib.), a nova filosofia provoca rupturas, dividindo a Europa "em dois blocos ideológicos opostos: de um lado, uma Europa medieval, conservadora, autoritária e feudal, e, de outro lado, uma Europa inovadora, reformista, contestatória e revoltada contra Roma".

Reprimido pela inquisição, Portugal mantém-se irreduzível às teses reformistas, continuando a predominar no país o medievalismo que se projeta em suas colônias.

Vindos ao Brasil por razões "eminentemente religiosas", mas, ao mesmo tempo, empenhados em dar sustentação política ao poder da Metrôpole, e assim atuando como instrumentos de reprodução dos interesses do aparelho do Estado, os jesuítas aqui encontraram uma sociedade latifundiária e agro-escravocrata, com profundas desigualdades sociais, onde as instituições escolares eram ainda desconhecidas.

Neste panorama, o cristianismo, integrado ao colonialismo português, e difundido pelos jesuítas, representa no Brasil o fator mais importante na construção da pirâmide social brasileira, constituindo-se na primeira raiz da educação no

país.

Transplantando a cultura arcaica de além-mar, os jesuítas desintegraram as culturas indígena e africana, ao mesmo tempo em que, preocupados com a formação da elite colonial, a preferência recaiu sobre esta última, instituindo-se, assim, um projeto de educação elitizante que, segundo FEITOSA, persiste durante a época pombalina, estendendo-se ao período monárquico e chegando até a república, conservando, o sistema educativo atual, com muita nitidez, esta elitização.

Parece ser na língua onde esta elitização se faz ainda muito forte, pois, como fala PONTES (1986:145-152), o ideal de correção que a gramática impõe é ainda o de Portugal, não estando baseado em nenhuma das variedades faladas pelas diferentes camadas sociais, nem mesmo na do padrão culto falado pela elite.

Daí o preconceito fortemente enraizado e generalizado entre nós: o de que o brasileiro fala errado a língua portuguesa, pesada herança colonialista sobre a qual se fundamenta o ensino da língua materna nas escolas, onde a preocupação básica, central, é atingir a correção lingüística idealizada nas gramáticas, como veremos mais adiante.

Passando agora ao bloco liberal europeu, destaca-se aí que a revolução industrial, que trouxe no seu bojo o germe do desenvolvimento da economia capitalista, é responsável por profundas transformações.

Ao contrário da antiga ordem feudal fixa, intocável e imutável, o ideário burguês prega a aproximação das classes dominadas, mesmo porque precisa do seu apoio contra a aristocracia feudal decadente, concedendo-lhes, aos poucos, educação gratuita, numa suposta maneira de resgatar seus direitos e eliminar diferenças.

Sob o manto da pregação igualitária e liberal e ignorando os conflitos e antagonismos que persistem entre essas camadas, a classe burguesa procura remediar os contrastes sociais, escondendo-os sob este manto, da mesma maneira que busca e encontra na escola o elemento veiculador de seus valores e ideais, que os assimila e os destila através de sua ação pedagógica, num processo historicamente irreversível, conquistando a

burguesia seu espaço hegemônico e perdendo a escola sua neutralidade.

A ideologia subjacente a esta pretensa igualdade apontava no sentido de fornecer à criança burguesa uma formação que a capacitasse a funções de liderança e chefia, enquanto a operária era preparada para exercer mão-de-obra futura, imprescindível para a manutenção do capital e a estabilização da sociedade industrial.

A revolução no plano cultural (e a conseqüente emergência da indústria da cultura) fez o livro chegar à escola. Assim, ao mesmo tempo em que se valoriza a leitura, é dada ênfase à alfabetização, que passou, desde então, a ser vista como a base de sustentação do conhecimento útil e indispensável à indústria crescente, ainda que aos olhos do trabalhador a posse da habilidade de ler e escrever se constituísse miticamente na condição primeira de ascensão social.

Em relação à questão lingüística, ao contrário do regime feudal em que a linguagem estratificada em classes sociais permanecia intocável, inaugura-se a "política da língua". Através da alfabetização oportuniza-se a aprendizagem e a utilização legal da língua nacional, oficialmente constituída. (ORLANDI, 1987:206).

Como característica própria da revolução burguesa, a universalização dos direitos é feita através da absorção das diferenças, da despersonalização da própria cultura, do discurso. Vendo no livro industrializado e mitificado o único vetor de cultura, este se torna o mediador compulsório da despersonalização, por meio da qual o indivíduo abandona seus costumes locais, seus laços com o passado, suas concepções de vida, seus preconceitos e sua língua materna, perdendo, enfim, sua identidade, mas conquistando a "cidadania".

Do seio deste quadro emergem novos campos epistemológicos, entre eles a Pedagogia, e, vinculada a esta, a literatura infantil, revestida de utilidade educativa, de caráter preponderantemente formativo e moralizante e veiculadora.

de normas do mundo adulto^(*). (MAGALHÃES, 1984:41).

Consolida-se, assim, uma leitura de caráter mais pragmático e objetivo, destinada a obras úteis, de caráter formativo ou evangélico, que conduzissem à meditação ou à aprendizagem, impedindo o escapismo e a fantasia.

Compreende-se por que até hoje a leitura como fonte de prazer estético, como fruição e ainda enquanto elemento ficcional e lúdico, propiciador de criatividade, fantasia e, ao mesmo tempo consciência do real, não condiz com o modelo capitalista de produção e encontra tanta resistência nas escolas.

Assim, a escola vinculada ao pensamento dominante da época iluminista e o próprio iluminismo são geradores, no entender de ZILBERMAN (1983:6-12), de movimentos paralelos, se não opostos: de um lado, valorizando o elemento imediatista e utilitário da cultura e do saber, convenientes ao sistema social vigente, de outro, fundando "uma teoria de liberdade e do significado da emancipação", na medida em que a apropriação do conhecimento pode permitir não só o acesso aos instrumentos de trabalho, como pode desencadear um processo de apreensão da realidade, na sua dimensão político-ideológica.

É somente um século mais tarde que o ideário liberal burguês é implementado no Brasil. Conforme SEVERINO (1985:62), a educação brasileira até 1889 teve como alicerce a ideologia "implícita na doutrina católica" que teve como suporte o academicismo literário e como consequência a marginalização, a elitização, a aversão ao espírito crítico e à investigação.

MACHADO (1983:46), estabelecendo um cotejo entre a educação da França e a do Brasil, mostra que a diferença e a distância entre os dois sistemas deve-se sobretudo ao modo de produção (capitalista-industrial e social-escravista, respecti-

(*) Entende-se aqui como "literatura infantil" a seleção, publicação e distribuição de textos destinados à criança e que deram origem ao livro infantil, e não no sentido de manifestação artística humana através da linguagem, pois esta existe desde que o homem iniciou sua trajetória na terra e com ela suas primeiras manifestações artísticas, na idade oral do mito.

vamente), à falta de criação de escolas de nível elementar para todos no Brasil, enquanto que na França a legislação vigente no século XVIII estabelecia a "escola laica, gratuita e obrigatória, predominantemente pública". Portanto, o mesmo percurso quantitativo realizado na França em relação ao ensino elementar, entre 1830 e 1880, é feito somente um século depois, num Brasil já capitalista, entre 1930 e 1973. Acresce-se ainda, segundo MACHADO, que a legislação das províncias brasileiras limitavam clara e ideologicamente o acesso à escola de escravos e das camadas populares mais baixas.

Contudo, mesmo na França, apesar da igualdade de direitos que as palavras bonitas constantes na legislação pudessem fazer supor, as desigualdades marcaram presença na escola, onde, segundo ORLANDI (1987: 206) o ensino da gramática, por volta de 1880, era um para a classe dominante, que, tendo acesso ao bilingüismo, aprendia a língua sobre o modelo do latim, e outro para as massas, a quem era fornecida uma gramática truncada, fundada sobre a lógica da frase simples.

É como explica a autora: enquanto a burguesia desenvolve processos de interpenetração de classes, de absorção de diferenças, proclamando o "ideal da igualdade, ao mesmo tempo instala uma desigualdade "real" (Id. ib.:206).

Basta ver-se hoje: o discurso oficial proclama a existência de um sistema de ensino aberto e igual para todos. No entanto, ainda que tenha propiciado às classes marginalizadas condições de acesso à escola, não lhes forneceu, em contrapartida, os meios adequados à sua permanência. O modelo pedagógico brasileiro, mantendo seu cunho conservador, não se adaptou a esta clientela, que, por não sentir-se bem-vinda, muitas vezes, abandona a escola em proporções hoje consideradas alarmantes - a começar pela discriminação lingüística sofrida por esta camada, sem dúvida uma das causas básicas da evasão escolar.

Nos últimos 30/40 anos, com a aceleração do ritmo de industrialização e a conseqüente urbanização, a escola brasileira passa por sucessivas reformas, sem operar, no entanto, mudanças de raiz que alterassem o quadro historicamente elitista da educação. E assim as contradições continuam evidentes:

na área do ensino da língua materna, ao mesmo em que estigmatiza os falares "incultos" desses grupos, impede-lhes, pela diferença do modelo, que se apropriem da fala "cultura". Assim, enquanto os grupos sociais economicamente favorecidos, pela maior familiaridade com o padrão lingüístico oficial da escola, logram êxito e conseguem ter acesso aos bancos universitários, as camadas populares entram e saem da escola sem ao menos apropriarem-se deste padrão e atingir o objetivo básico, qual seja a compreensão e a produção de textos escritos, instalando-se, assim, uma circularidade: só se apropria dos bens culturais quem já tem as condições de possuí-los.

CUNHA, apud CAMACHO (1985:1-7), vê o desenvolvimento desta função discriminatória segundo três modalidades de funcionamento escolar. A estrutura fundamental do sistema escolar já é excludente por si mesma, de vez que rudimentarmente marginaliza grande parte da população mais carente. Numa segunda modalidade, já mais elaborada, faz a distribuição da população que consegue manter-se na escola, por diferentes ramos do sistema escolar: a classe operária recebe uma instrução profissionalizante que a converte em mão-de-obra disponível para o setor produtivo, enquanto as camadas mais privilegiadas recebem uma formação geral, que as capacita aos cursos superiores. A terceira modalidade, ignorando e desvalorizando os saberes culturais das camadas baixas, exerce um papel discriminatório apresentando padrões distintos de qualidade, segundo as diferenças sociais da clientela, ainda que sob a fachada oficial de um sistema de ensino igual para todos.

É o saber distribuído socialmente. Por isso, às vezes não basta adquiri-lo: o mais importante é ter o status que se lhe atribui. E assim, reinstalando as diferenças, existem hoje, por exemplo, as escolas públicas e as escolas particulares perpetuando as contradições e as discriminações. Finalizando, pode-se dizer que o período que ora se vive assinala a "total consolidação da ideologia burguesa que passa a assumir sua feição própria de capital avançado", impondo mais a nível internacional que nacional uma nova orientação ideológica de inspiração tecnocrática, embora permaneçam fundamentalmente seus valores clássicos (SEVERINO, 1986:62).

Contudo, isso não invalida uma ação contra-hegemônica, construída com a força imanente das contradições emergentes e calcada nos reais interesses das classes desprivilegiadas. No tocante ao ensino da língua materna um aspecto relevante a considerar, por exemplo, é a valorização do saber lingüístico da criança, de sua cultura, sua oralidade, proporcionando-lhe, ao mesmo tempo e criticamente, o acesso a outros falares, outras formas de cultura, ao saber institucionalizado do qual necessitará, evidentemente, para ter acesso aos bens culturais.

Da mesma forma, escola e alfabetização /leitura, embora tragam, desde suas raízes, concepções ambivalentes, sempre representaram e continuam representando forças em potencial de transformação social que se fortificarão na medida em que se redimensionar a escola atual, estabelecendo um elo entre sua democratização e o estímulo que deve ser dado à lectoescritura e vice-versa.

E se "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (GNERRE, 1985:16), a apropriação do dialeto socialmente valorizado poderá servir de meio para romper o bloqueio, representando uma forma de acesso a este poder, um instrumento fundamental e indispensável de que poderão valer-se os setores marginalizados na conquista de seus direitos.

A ruptura da escola com a contradição dialética que carrega no seu bojo, desde sua gênese, poderá representar o primeiro passo rumo à formação de uma consciência crítica, pois ao desvelar o mascaramento do qual foi vítima ou cúmplice, auxiliará o indivíduo a situar-se em sua realidade, em seu contexto histórico-social na qualidade de senhor e sujeito de seu próprio destino. Acima de tudo, se se entende a aprendizagem como um processo, esta deve poder quebrar este comprometimento ideológico, propiciando as condições de superação dos modelos impostos historicamente, resgatando a escola de sua função original.

1.2 - COMO A CRIANÇA VÊ A ESCOLA

Embora nos últimos anos, conforme GADOTTI (1987: 130), a produção intelectual, o pensamento pedagógico brasileiro de orientação "crítica" e "progressista" tenha conquistado espaço nas universidades, encontrou, na prática pedagógica, muita resistência, dado o conservadorismo de raízes históricas, que procura barrar ações transformadoras, mantendo as estruturas tradicionais, uma vez que em suas práticas a escola ainda é "tradicional".

Da mesma maneira, mesmo que o desenvolvimento das pesquisas lingüísticas tenha proporcionado uma melhor compreensão do fenômeno lingüístico e propiciado, conseqüentemente, uma mudança de mentalidade em relação ao ensino-aprendizagem da língua materna, esta continua, conforme se constata, a valer-se das práticas tradicionais.

FREIRE (1976) considera como fundamental no ato educativo, alicerçado numa pedagogia do conhecimento, a unidade entre teoria e prática, contrapondo a teoria ao *verbalismo* (palavra destituída de ação) e ação ao *ativismo* (ação sem reflexão). A base da ação planificadora do ser humano — inter-relação da consciência do objeto proposto e do projeto empreendido para alcançá-lo — implica opções de valor, métodos e objetivos.

A base desta unidade parece estar na articulação coerente das atividades concretas de sala de aula com as concepções educacionais e epistemológicas sobre o objeto de reflexão (a linguagem): por trás da prática há concepções teóricas, políticas de quem atua num dos pólos do processo ensino-aprendizagem — o professor — que transmite consciente ou inconscientemente, coerente ou incoerentemente conceitos que envolvem a compreensão e interpretação da realidade.

Esse corpo de conceitos orientam no sentido de apontar o papel que o aluno deve assumir durante o processo educativo, fixam os objetivos pedagógicos e o para quê ler e escrever.

Iniciar-se-á, nesta seção, o estudo das questões

trabalhadas com os alunos, buscando entender a dinâmica escola/sociedade, o papel do aluno dentro deste contexto, que sentido tem para ele a escola e o ensino de língua portuguesa.

Embora a maioria das questões formuladas aos alunos digam respeito especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, algumas questões são de caráter mais amplo, abrangendo a escola como um todo, entendendo-se impossível abstrair este ensino do contexto escolar, que por sua vez reflete a estrutura da sociedade.

A questão A-13 "EU GOSTO DE ESTUDAR PORQUE .../ EU NÃO GOSTO MUITO DE ESTUDAR PORQUE ...", tinha por objetivo verificar qual a relação do aluno com a escola, com as disciplinas, com os professores: como ele se coloca no contexto escolar, qual o seu lugar, sua participação, se as atividades da escola lhe trazem algum estímulo, algum entusiasmo.

As respostas, em geral, não mostram um aluno participativo. Para ele a escola é o lugar onde *passivamente* vai buscar conhecimentos, transmitidos pela instituição que tudo sabe, necessários à sua vida *futura*.

Não podendo estabelecer um elo entre seu mundo, seu quadro referencial vivenciado no cotidiano e a escola, fechada à sociedade, os conhecimentos que esta lhe transmite servirão para o futuro, que será de glórias, onde verá recompensados seus esforços atuais, os sacrifícios que a monotonia e o peso das aulas lhe reserva.

O resultado final desta questão, apresentada a 621 alunos, fica assim distribuído:

- 474 - gostam de estudar
- 119 - não gostam de estudar
- 15 - às vezes, mais ou menos
- 31 - não responderam.

As justificativas dos que dizem gostar:

para o futuro - 311, equivalente a 65% de respostas;

para adquirir conhecimentos, formação - 123, equivalendo a 25%;

por prazer, distração - 26, equivalendo a 5,4%;

outros (conhecer amigos, passar de ano, obrigação) - 14, equivalendo a 2,9%.

Passemos a algumas justificativas:

"gosto de estudar porque serei importante e realizado"; "... porque quero ser alguém na vida"; "... quero ter um bom emprego"; "no futuro terei um ótimo emprego"; "... um bom cargo"; "... um futuro garantido"; "... estudando, podemos nos valorizar muito quando crescermos"; "... no futuro posso usar o estudo"; "... ensina muitas coisas para o futuro"; "... é um direito que eu tenho para usar quando eu for maior"; "... a gente estudando tem tudo"; "... quando crescer terei uma ótima vida"; "... para no futuro mandar meus filhos e que eles aprendam como é bom estudar"; "... é importante para quando a gente crescer".

Afora os estereótipos largamente repetidos, o que chama mesmo a atenção é a centralização das respostas não em função do presente, da vivência enquanto criança ou adolescente, mas a definição em função de um futuro hipotético, distante. Conseguirá, uma criança, abstrair-se e gostar de algo que não interage concretamente em seu mundo, seu dia-a-dia, algo ainda não vislumbrado, longínquo? Parece que o "gostar" relaciona-se então à necessidade de se frequentar a escola como condição fundamental e indispensável de garantia de sucesso futuro, de êxito material. Houve, por exemplo, alunos que responderam as duas alternativas, dizendo gostar de estudar como preparação para o futuro e não gostar pela "chatice", pela monotonia das aulas, ou pelo desinteresse em relação aos assuntos abordados.

Vimos que historicamente a política de alfabetização em massa calcou-se no mito da ascensão social, ou seja, a condição primeira e fundamental para ascender socialmente seria a posse da habilidade de ler e escrever. Suas raízes podem ser buscadas na consolidação da burguesia, no fortalecimento dos ideais da classe média para a qual a escola representa um meio de adaptação do indivíduo aos valores sociais vigentes, através do aprimoramento cultural individualizado. Ressaltando a impor-

tância da cultura, a todos é "oportunizada", sem que, no entanto, se propiciem as condições para que o indivíduo se aposses dela. A sobrevivência do mito até hoje deve-se, então, ao fato de que se utiliza, normalmente, de exemplos individuais para transformá-los em regra geral.

Assim, para se chegar ao sonho, é preciso lutar, sacrificar-se, suportar uma escola onde o lúdico, a imaginação, a criação, inerentes à própria natureza da criança, em função de uma visão utilitarista de cultura dá lugar a uma cultura morta, estratificada, massificante e reprodutora:

"... se me sacrifico agora, quando crescer viverei numa boa"; "... quando estiver livre da escola posso ter um trabalho fixo"; "... gosto porque eu preciso"; "... sou obrigado"; "... não tem não estudar"; "... tenho que gostar"; "... minha mãe manda"; "meu pai quer que eu estude";

Acostumada a pensar a criança numa perspectiva evolucionista e, portanto, em função da faixa etária, é ver nela apenas um ser ainda em formação, algo imperfeito, que precisa ser lapidado, esculpido, a escola fixa os critérios para essa moldagem — a que ela denomina educação — segundo a perspectiva de quem já atingiu o estágio total da evolução: o ser completo, o adulto.

Segundo PERROTTI (1986), esta visão adultocêntrica reduz a criança a um "vir-a-ser", a um "futuro adulto". Daí o isolamento da criança, do adolescente. Deslocando-a do seu lugar histórico, do seu tempo, a criança não é encarada como um ser político, em seu espaço sócio-cultural. Vista na unilateralidade de um simples organismo em mudança, é concebida como um projeto, cuja obrigação no presente é assimilar passivamente os conhecimentos que a habilitarão, mais tarde, a integrar-se como um indivíduo prestigiado, um "bom cidadão", em seu grupo social:

"Gosto de todas as matérias porque sendo assim no futuro serei um bom homem com um bom emprego, igual a meu pai"; "... quando crescer, eu vou saber tudo".

Sem conceder-lhe espaço, sem aproveitar-lhe as potencialidades inerentes a este período etário, sem conceder-lhe o direito de participar ativamente no processo sócio-cultural, a escola, não raro, exerce, sobre a criança uma função domesticadora e castradora, marginalizando-a, conseqüentemente, da vida política e negando-lhe, enquanto sujeito, um papel agenciador de sua própria cultura.

Essa questão política espelha-se com clareza nos depoimentos:

"Não gosto de estudar porque a gente fica bitolado"; "... porque as aulas são muito monótonas sempre: lê faz exercícios, lê faz exercícios"; "... é muito chato, parado sem nada o que fazer, só ver se está certa a resposta e depois a matéria, a tarefa"; "... acho chato ficar ali parado a manhã toda"; "... é muito chato e muito enjoado vir a aula todos os dias"; "... é um porre, eu sei que é pra mim mas eu não gosto"; "... porque as matérias hoje quase não tem valor, são sem sentido"; "... as vezes desanima, enjoa ver a mesma escola, o mesmo professor, a mesma matéria"; "decorar matérias é chato"; "... a aula que não tem distração fica desanimada"; "... os professores largam provas nas costas da gente, textos e mais textos e as vezes irritam"; "Acho que os professores deveriam dar coisas mais diferentes, não só matéria, fazer as aulas mais gostosas, para o aluno não ficar dizendo: ai que aula chata. Assim eles iam se dedicar mais. Principalmente português que é o fraco de muita gente e que ninguém suporta".

Do outro lado, os que se vêem como ouvintes incultos, receptores passivos de conhecimentos e a escola como a detentora do saber, a transmissora de verdades incontestáveis sacralizadas maniqueistamente nos livros (aqui são incluídos depoimentos da questão A-21, cujo assunto são os textos explorados em aula):

"... nas aulas gosto de ficar prestando atenção nas matérias pois necessito para me realizar no futuro"; "... eu gosto de ficar prestando atenção, depois tiro ótimas notas no comportamento e nas provas"; "... aprendo a me comportar melhor na frente de outras pessoas"; "... os textos nos ensinam a

moral"; "são muito educativos"; "... sempre nos dão uma bela lição"; "... uma lição de vida"; "... dizem grandes verdades da vida"; "... mandam mensagens"; "... cada texto é uma lição para nós"; "são muito educativos"; "há temas que nos ensinam o que é certo e o que é errado"; "... faz com que nos conscientizemos de coisas erradas"; "... me ensina a corrigir meus erros durante a aula"; "... porque nos ensina a respeitar e responder as perguntas"; "... aprendemos coisas de grande valor para o futuro".

PERROTTI (1986:17) sintetiza bem o problema, chamando a atenção para o desvio, o desvirtuamento:

Não se pode ... desabrigar a criança de seu lugar de agente para a colocar-se uma produção, cultural feita pelos adultos e que, transformada em fetiche, enquanto tal deve ser adorado, venerado pela criança, como se ali estivesse sua salvação. Nada mais mistificador do que essa idéia salvacionista de cultura...

Por sua vez, ORLANDI (1987) propõe que se relativize a importância do conhecimento dito legítimo, que não se extrapole o valor do saber acumulado nas bibliotecas, mesmo reivindicando o acesso a elas, uma vez que esse conhecimento é apresentado como algo passado, pronto, acabado. Para ela, é preciso relativizar o status da escola como a detentora do "conhecimento letrado redentor", mesmo porque o ler e o escrever não têm originado um saber atuante, não tem desencadeado uma prática e nem contribuído para a transformação da realidade social. Vê ainda na prática diária do professor um meio de legitimar as várias formas de conhecimento, seja não reproduzindo, através do discurso professoral, a distinção estrita entre conhecimento legítimo e não legítimo, seja abrindo um espaço real para a elaboração de outras formas de conhecimento, promovendo o discurso da legitimidade dessas formas.

1.3 - PARA QUE SE APRENDE A LER E A ESCREVER?

Nesta questão (B-9), novamente o maior número de respostas enfatiza a *necessidade da preparação para o futuro*.

Em segundo lugar, aparece a preocupação com o "falar certo", "correto", com a "expressão correta", com o escrever graficamente "correto". Aliás esta preocupação é uma constante em quase todas as questões e este assunto poderá aparecer em outras ocasiões.

"... para falar corretamente e no futuro ou até mesmo agora entender o que os outros nos escrevem ou nos falam".

O depoimento sugere que este aluno, projetando-se para o futuro, conforme a expectativa que a escola e a sociedade têm em relação a ele, sentiu a necessidade de retroceder para o aqui e o agora, porque a consciência do caráter intersubjetivo e dialógico da linguagem e suas implicações na relação entre os interlocutores fê-lo situar-se no outro para definir-se como sujeito.

Seria esta a preocupação da escola? Estudar as relações que se constituem entre os sujeitos do discurso? Entender a língua como uma totalidade discursiva, uma realidade pragmático-ideológica que se atualiza em cada ato de fala? Como ação, atuação sobre o outro e sobre o mundo e com os efeitos resultantes deste ato lingüístico?

Parece que não, a julgar pelos depoimentos. Entendendo-se como uma categoria desvinculada do social, como um não-sujeito, na projeção para o futuro o aluno marca o "aqui e agora" pela não subjetividade, isto é, pela ausência de instanciação da linguagem, uma vez que ele não a vê como o lugar onde possa constituir-se como sujeito, enquanto imerso no social, mas apenas como um sistema fechado de regras, um código fixo, imutável e inerte, algo acabado e perfeito o qual importa estudar agora para bem usá-lo no futuro. Sua linguagem, principalmente a escrita, que é o alvo da escola, reduz-se, conseqüentemente, a um simulacro, resultando num conjunto de frases sem

funcionalidade, um vazio discursivo, uma atividade-treino, um exercício capaz de, na soma passiva dos fragmentos analíticos, levá-lo a preencher um pré-esquema formal, o arcabouço fornecido pela escola e que lhe servirá de "modelo futuro".

Este problema do isolamento histórico da criança de seu espaço social é sentido em mais outras questões: as de nº 14 e 17 (parte A) em que se objetivava, respectivamente, levar o aluno a se manifestar sobre a importância atribuída por ele à língua portuguesa e sobre seu interesse por esta disciplina.

Aqui o maior número de alunos atribui importância à disciplina na medida em que sua aprendizagem representa um fator de sucesso futuro; daí também o interesse de muitos por ela:

"Língua Portuguesa é importante porque garante o futuro"; "... para conseguir emprego, para o futuro"; "... para conseguir vários empregos depois"; "... para depois, quando sairmos daqui"; "... para quando crescer, saber ler e escrever"; "... para quando formos mais velhos sabermos falar corretamente"; "... se eu não saber português que será de mim"; "... vai ser importante para o meu futuro"; "... porque português é o nosso futuro";

Ou:

"Eu tenho interesse por estas aulas para poder trabalhar"; "... são fundamentais para o futuro"; "... ajuda mais tarde no serviço"; "... quero aprender as palavras para no futuro não falar errado"; "... vai ser meu grande futuro"; "é prática para o futuro"; "... é com elas que vamos ser alguém na vida"; "... se algum dia for um empresário, eu preciso saber muito bem português"; "... mais tarde eu vou ter que saber de qualquer jeito";

Apesar de sua importância, estes objetivos parecem ser muito pobres diante da possibilidade de compreender que a linguagem permite a descoberta do outro e de si mesmo: que através da leitura e escrita o sujeito se torna capaz de am-

pliar seu conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo.

Na perspectiva de uma lingüística da enunciação a escola deveria propiciar à criança reais oportunidades de interação social, cujo ambiente permitisse a expressão da própria individualidade, propiciando-lhe uma tomada de consciência do seu eu em relação ao outro através do uso da linguagem como prática social concreta.

Segundo BENVENISTE (1976:286), é na instância do discurso que o locutor se enuncia como sujeito. O fundamento da subjetividade está no exercício da linguagem, porque só a linguagem o fundamenta na realidade que é a do ser, o conceito de "ego". A emergência da subjetividade cria na linguagem o status lingüístico de "pessoa".

As relações da noção de pessoa poderão revestir-se de certa complexidade para a criança na afirmação do eu. Sabemos pela ontogênese que a aquisição desta noção é mais tardia e está relacionada com a estrutura do eu, nas oposições que a criança estabelece entre eu/tu, eu/cosmos, constituindo a primeira consciência de sua existência em relação ao outro e ao mundo. Partindo para a descoberta do que a diferencia do outro é que a criança define sua própria identidade. Como diz BENVENISTE, "a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*". Daí a importância de a escola ser antes de mais nada um ambiente que favoreça o desenvolvimento da função interativa da linguagem e que, pela intersubjetividade daí decorrente, pelo exercício da reciprocidade, permita que o aluno se aproprie de fato de sua língua.

HALLIDAY (1975), em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança enfatiza a importância do domínio por parte desta, da função pessoal, segundo ele ligada à expressão da identidade. Salieta que, ao lado da função heurística é a função mais importante na obtenção do êxito escolar, embora nem sempre suficientemente desenvolvida. Ainda segundo o autor, esta função se desenvolve amplamente com a interação lingüística, ou seja, a relação eu/tu, correspondendo a usos concretos da linguagem, na expressão de sentimentos, atitudes e principalmente aspectos da própria individualidade da criança,

sua auto-consciência.

Ignorando a linguagem da criança e suas experiências vivenciadas quando chega à escola, esta parece operar uma ruptura, um divórcio entre a escola e seu mundo, fazendo-a, não raro, perder sua identidade. Por isso, há que se ter o cuidado, em primeiro lugar, em não provocar essa ruptura entre o saber popular e o saber institucionalizado, devendo a escola encontrar meios para "costurá-los", propiciando à criança condições de situar-se em relação ao seu mundo e o mundo da escola.

Da mesma maneira, deverá desmistificar e dessacralizar a lectoescrita como se servisse apenas como meio de ascensão social e poder, procurando mostrar quais são suas funções e usos dentro da sociedade, procurando, tanto quanto possível, vivenciá-las, experienciá-las no contexto escolar, na tentativa de ultrapassar a artificialidade instituída.

Isto significa, antes de mais nada, a possibilidade de restituir à palavra à criança, acreditando-a capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro. Significa entender a língua escrita não como um código homogeneizante e massificador, mas como uma possibilidade de registro das experiências pessoais, das relações e das interações sociais, entendendo-as como formas de conhecimento humano, como valores culturais. Como diz Madalena FREIRE (1983), "a criança constrói o seu conhecimento vivendo o aqui e o agora". Para a autora, a busca do conhecimento não é preparação para nada e sim VIDA que precisa ser resgatada pela escola.

GERALDI (1987:30-3) ressalta a inconseqüência da escola em sua função de "preparar para a vida" (grifos meus), encarando o hoje como não-vida, sendo-lhe impossível manter-se coerente em conceber o aluno como aquele que se exercita, se prepara para o futuro e, ao mesmo tempo, exigir dele que use com adequação a modalidade escrita da linguagem, uma vez que esta, no dizer de BENVENISTE (1976:287) "é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem".

Importa, portanto, levar-se em consideração a distinção que BENVENISTE faz entre língua como sistema de signos e língua como atividade manifestada nas instâncias do dis-

curso. No primeiro caso, reduzindo-a a um simples código, a aprendizagem da língua é feita de uma maneira artificial, havendo um falseamento dos papéis básicos da interlocução, estaticamente marcados na escola: o professor, que detém o conhecimento, ensina, e o aluno aprende, havendo, conseqüentemente, uma anulação do sujeito.

Uma concepção epistemológica de linguagem como forma de interação implicará uma postura educacional que situe a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde o aluno, mais do que preparar-se para o futuro, assume aqui e agora seu papel de sujeito, na interação com o outro e com o mundo. Nesta relação dialógica, na instalação de trocas mútuas, no construir juntos é que os interlocutores se constituem como pessoas. Pelos depoimentos, a prática da escola parece ser a de que o conhecimento é doado, de que está na escola apenas para adquirir conhecimentos para o futuro, impedindo assim o aluno de pensar a escrita, de agir sobre ela, de constituir-se através dela.

CHARAUDEAU (1984:111-9), mostrando a importância de se considerar no ensino de línguas as relações entre cultura, e linguagem, e criticando o papel mistificador de certa linha da lingüística aplicada, cuja visão de lingüística como "objeto ideal" destitui-a de seus contextos e de suas condições de uso, ressalta que "uma língua natural não existe num em-si absoluto; existe tão só intrinsecamente ligada aos discursos e aos imaginários produzidos por um grupo social dado". Entende, assim, que o objetivo fundamental do ensino de uma língua viva poderia ser antes de mais nada cultural e não lingüístico. Dar-se o cultural como objetivo fundamental é, para o autor, "imaginar uma didática dos signos sociais", cuja atividade pedagógica centraria o aluno em seu universo sócio-cultural, tomando assim dele consciência.

Entretanto, dado que o termo "cultura" é entendido freqüentemente como sendo "simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático" (PERROTI, 1986:15), apenas algo que passivamente se transmite e se recebe e não algo que renovadamente se produz, não estariam nele incluídas as relações sociais, nem o esforço criador e re-

criador do homem em vencer os desafios de seu contexto. Sua função seria então a de plasmar no espírito infantil o "substratum" que o informa, nada mais restando à criança do que assimilar esse dado acabado, sobre o qual não deverá agir.

Conforme ainda CHARAUDEAU, o aluno acha-se inscrito no sistema escolar como um refém, uma vez que é portador, à sua revelia, da imagem de progresso social oriundo do projeto educativo que a sociedade adota. No quadro do sistema vigente que, sem dúvida, serve de pano de fundo ao projeto pedagógico, o que interessa é o tempo de produção. A criança, como ser improdutivo ainda, é excluída enquanto função econômica e, conseqüentemente, impedida culturalmente de exercer uma função real no seio da sociedade em que vive.

Se utópica pode parecer a alteração das estruturas sociais, pelo menos a ação do professor politicamente engajado deveria direcionar-se no sentido de promover a desfetichização, a dessacralização da cultura, para que, na simbólica social, seja reservado à criança um espaço dentro do qual lhe seja dado agir criticamente no desvelamento de sua realidade, para que possa constituir-se politicamente, concretamente, historicamente, na dinâmica constante das relações sócio-culturais.

Dentro deste contexto entra em campo também a questão gnosiológica ou a teoria do conhecimento. Faz diferença no ensino-aprendizagem da língua materna a concepção do que seja a aquisição do saber: se está ligada à idéia behaviorista de justaposição de conhecimentos pré-elaborados, sistematizados e prontos, mecânica e passivamente absorvidos pelo indivíduo, ou se, ao contrário, é entendida como um processo contínuo de reorganização e reequilibração das estruturas mentais, permitindo ao sujeito elaborar e construir seu conhecimento, ativa e criativamente, constituindo-se o centro do próprio processo. É o que ver-se-á no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A CRIANÇA, UM SER PENSANTE

Se há necessidade de redefinir o papel da escola na tentativa de torná-la eficiente em alcançar os objetivos a que se propõe, essa necessidade traduz-se hoje num grande desafio que se torna ainda mais contundente quando se trata da questão da alfabetização e leitura. A complexidade do fenômeno, bem como o insucesso, na escola, das crianças das camadas populares na tentativa de apropriarem-se da leitura e escrita estão a exigir um tratamento diverso do das discussões tradicionais. Isso implica dizer que, mais do que rever ou inovar métodos, técnicas ou procedimentos, é preciso que se aprofundem os estudos sobre a própria gênese do conhecimento.

2.1 - PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTAS

Tradicionalmente a perspectiva pedagógica em alfabetização se evidenciou na ênfase às questões técnicas e metodológicas, como se estas se constituíssem em garantia de sucesso ao alfabetizador.

Outro fator importante considerado diz respeito à prontidão ou à maturidade da criança em função da relação com o método a ser utilizado, sendo que os processos psicológicos exigidos como pré-requisitos concentravam-se em habilidades periféricas, tais como: discriminação visual e auditiva, desenvolvimento das coordenações sensório-motoras, internalização do esquema corporal, etc.

Atualmente, com o avanço da Psicolinguística, ainda que se esteja distante de poder dispor de um sistema interpretativo que cabalmente dê conta dos múltiplos aspectos envolvidos no desenvolvimento da linguagem, foram dados passos

significativos e irreversíveis, que têm permitido uma aproximação cada vez maior ao processo, atestando-se, assim, a insuficiência dos modelos condutistas e sustentando-se novas concepções de aprendizagem que destacam a preponderância dos processos mais centrais ligados ao fenômeno.

Voltando-se para abordagens cognitivistas, em cujo campo crescem hoje as investigações, e fundamentando-se na psicologia genética de Piaget, Emilia FERREIRO, há mais de dez anos estudando o processo de desenvolvimento da leitura e escrita, assume posição epistemológica que coloca em plano secundário as concepções tradicionais.

Para ela, os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: *a natureza do objeto de conhecimento* envolvendo esta aprendizagem.

Se, há algum tempo, psicólogos, educadores e linguístas, estavam tomando consciência de que a aprendizagem da lectoescritura não poderia reduzir-se a um conjunto de técnicas percepto-motoras, mas a uma aquisição conceitual, FERREIRO, com suas investigações, descortinou um mundo de pensamento infantil ainda desconhecido, confirmando a hipótese de seus predecessores e acreditando ter chegado a uma revolução conceitual.

No entanto, como ela mesma salienta, a originalidade de seu trabalho não advém do fato de ter sido a primeira a assinalar a necessidade de proceder a uma revisão completa das idéias sobre a aprendizagem da língua escrita, à luz das descobertas da Psicolinguística contemporânea, — autores como GOODMAN, SMITH, Charles READ e Carol CHOMSKY, entre outros, produziram vários trabalhos importantes sobre esse problema —, mas pelo motivo de ter sido a primeira a fazê-lo em língua espanhola e, principalmente, por vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria de Piaget. É por isso que Magda SOARES (1985:19-24) vê uma aproximação estreita entre a perspectiva cognitiva da alfabetização e os estudos psicolinguísticos a respeito da leitura e da escrita, chegando mesmo, as duas linhas, a confundirem-se.

Convencida da pertinência da teoria piagetiana

na compreensão dos processos da aquisição da lectoescritura, segundo a qual a aquisição de conhecimento é baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, FERREIRO quer demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor da escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos, demandando, por parte da criança, um grande esforço, um longo tempo e muitas dificuldades.

A questão pedagógica central no universo destas pesquisas é que

além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986:11).

As discussões tradicionais, não levando em conta este fator, desprezam as concepções da criança sobre o sistema da escrita. É preciso, então, considerar que o objeto de conhecimento não intervém, no processo, como uma entidade única, mas como uma tríade: por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem com suas características específicas, por outro, as concepções que tanto os que aprendem como os que ensinam têm sobre o objeto.

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes: pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 1986:10). Esta distinção não é apenas terminológica: as conseqüências pedagógicas, conforme se conceba de uma ou de outra forma, mudam drasticamente, estabelecendo uma linha divisória bem nítida. Essencialmente, a diferença consiste no seguinte:

no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; no caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados (Id.,ib.: 12).

Historicamente, no esforço de representar simbolicamente a linguagem, a invenção da escrita foi um processo de construção e não de decodificação; ontogeneticamente, as dificuldades conceituais são semelhantes às da construção do sistema e, por isso, pode-se dizer que a criança, num processo progressivo de elaboração e tendo como um dos pré-requisitos cognitivos a representação simbólica, reinventa o sistema, isto é, deve compreender seu processo de construção e suas regras de produção, "o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?" (id. ib.: 13).

A distinção estabelecida entre sistema de codificação e sistema de representação traz conseqüências para a ação alfabetizadora: na primeira concepção, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva (visual e auditiva), centrando os programas de preparação para a leitura e a escrita na exercitação da discriminação, sem se questionar jamais sobre a natureza do material utilizado. A linguagem é reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível de significante).

Na concepção da aprendizagem da língua como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema central é compreender a natureza desse sistema de representação. A maneira como a escrita faz essa representação significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral — a entonação entre outros — não são retidos na representação; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a classes diferentes, etc. A falta de um contexto situacional como na fala é outro componente na problemática do sistema de representação da escrita que vai requerer a capacidade de distanciamento e de contextualização no âmbito do próprio texto.

Além disso, uma vez que a apropriação do código escrito não se efetua de forma natural e espontânea como o desenvolvimento da linguagem oral, esta apropriação só se torna possível "quando uma consciência metalingüística amadurecida permite associar os sinais gráficos a unidades distintivas dos

significados da cadeia da fala". (CABRAL, 1985). É o correspondente ao último nível do núcleo da psicogênese descrita por FERREIRO, (Nível alfabético), marco importante que evidencia a maturidade cognitiva e lingüística da criança para a alfabetização e leitura.

De fato, as pesquisas de FERREIRO & TEBEROSKY demonstram que a criança pré-escolar passa por diferentes estágios evolutivos. Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, indiferentemente de cultura, de língua ou de situações educativas.

Estes períodos de desenvolvimento cognitivo apresentam regularidades bem definidas, como foi visto, e geneticamente encadeadas, em níveis de complexidade que vão desde a incapacidade de distinção do icônico do não-icônico, até a elaboração de uma hipótese alfabética (acima mencionada), conforme gráfico à página 30.

A conseqüência última desta dicotomia é ainda mais dramática, segundo FERREIRO (1986:16): se a escrita é concebida como código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica, mas se é concebida como sistema de representação, sua aprendizagem se converte na *apropriação de um novo objeto de conhecimento*, ou seja, numa aprendizagem conceitual.

Outro problema crucial no desenvolvimento da lectoescritura é o que diz respeito à concepção do adulto quanto à compreensão, pela criança, do sistema da escrita: aceitar a idéia de que uma criança é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método, ou pressupor que a criança chega a zero na escola, significa colocar métodos e técnicas no centro do processo, deslocando o sujeito de seu papel de produtor de conhecimento para situá-lo como simples receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro. No entanto, entender a criança através da teoria de Piaget como um sujeito que procura ativamente compreender o mundo, organizando-o através de suas próprias ações e construindo suas próprias categorias de pensamento, não esperando passivamente a hora de chegar à escola para aprender, é procurar saber em que

estágio de conhecimento ele se encontra para a continuação normal e progressiva do processo. O ponto de partida da aprendizagem será, então, o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado.

Sabe-se pela teoria piagetiana que toda a apreensão da realidade depende dos esquemas interiores do indivíduo. Assim, as propostas didáticas precisam ser feitas a partir de uma sondagem do esquema prévio em que irão se apoiar:

"é necessário que se conheça as estruturas de conhecimento para que se possa construir uma seqüência epistemológica, pois toda noção e operação possuem uma história, da qual são produto" (MIZUKAMI, 1986:80).

Tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, a escrita e a leitura têm sido tratadas como algo exterior ao indivíduo, algo que existe fora, e que precisa ser ensinado para que seja absorvido pelo aluno, isto é, para que este conhecimento seja posto para dentro, se fazem necessárias habilidades específicas, como foi visto. As pesquisas de FERREIRO evidenciam que as atividades de interpretação e de produção escrita começam antes da escolarização, inserindo-se, a aprendizagem, num sistema de concepções previamente elaboradas, não podendo, esse sistema, ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. Da mesma forma, ficou evidenciado que as informações recebidas na escola são utilizadas pela criança diversamente do que é comum ser imaginado pelos alfabetizadores, uma vez que assimila as informações que recebe ao que sabe, aos esquemas conceituais já estruturados, provocando novas estruturações, numa sistematização radicalmente oposta ao mecanismo behaviorista de justaposição dos conhecimentos.

A posição sustentada por FERREIRO & TEBEROSKY (1986) é que o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget permite compreender os processos de apropriação de conhecimento envolvidos na aprendizagem da lectoescritura, dando destaque à expressão *apropriação de conhecimento* em oposição à *aprendizagem de uma técnica*, entendendo esta apropriação como

um processo ativo de *reconstrução* por parte do sujeito, que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu *seu modo de produção*, isto é, quando o reconstruiu internamente (p. 275).

Daí advêm conseqüências pedagógicas : se se definir a escrita como "um sistema de signos que expressam sons individuais da fala" (GELB, 1976, apud FERREIRO & TEBEROSKY, 1986), está-se referindo à escrita alfabética e somente um pequeno número de crianças da amostragem das pesquisas possui escrita alfabética. Se a definição da escrita, em troca, abarcar um sentido mais amplo, levando em conta suas origens psicogenéticas e históricas, como uma forma particular de representação gráfica, todos os sujeitos da amostragem começam a escrever, havendo entre as concepções iniciais e os pontos terminais, um longo processo de evolução (id. ib. 275).

2.2 - OS ESTÁGIOS EVOLUTIVOS E A ESCOLA

A caminhada singular da criança rumo à construção do seu saber caracteriza-se pela formulação de hipóteses sucessivas para explicar a natureza e o modo de funcionamento do sistema da escrita. Toda essa evolução é pré-escolar no sentido de que há crianças situadas nas últimas etapas da evolução no momento de ingressar na escola, conforme verificaram FERREIRO & TEBEROSKY, bem como outras que chegam nos níveis iniciais da problemática.

A questão que se coloca, então, é saber se o ensino tal como é tradicionalmente concebido está em condição de atender as crianças nos diferentes níveis de evolução.

A conclusão a que chegam as autoras é a de que a escola pensa o problema em termos exclusivamente metodológicos, enquanto atribui, ambíguas e implicitamente, uma série de noções à criança, sem preocupar-se em investigar se ela realmente as adquiriu. Mesmo entre aquelas que ingressam com uma concepção bem avançada do sistema da escrita, a progressão natural não

é respeitada e a introdução ao código é imediata:

Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito do nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significados constantemente. A coerência lógica que elas exigiram de si mesmas desaparece frente às exigências do docente. A percepção e o controle motor substituirão a necessidade de compreender; haverá uma série de hábitos a adquirir no lugar de um objeto para conhecer (i., ib., p. 276).

Partindo do pressuposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, a ajuda é dada no sentido de transmitir-lhes o valor sonoro convencional das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensado para aquelas que já percorreram sozinhas um longo e prévio caminho. O êxito da aprendizagem depende, então, das condições em que se encontra a criança no momento de receber o ensino. As que se encontram numa fase já avançada de conceitualização são as únicas que podem tirar proveito do ensino tradicional; o resto são as que fracassam, às quais a escola acusa de portadoras de "dificuldades de aprendizagem" (Id. ib., p. 277).

Pesquisas recentes como as empreendidas na Inglaterra por KROLL (1983, apud KATO, 1986) harmonizam-se com os resultados dos estudos de FERREIRO & TEBEROSKY ao evidenciarem que o fator mais relevante para o sucesso na alfabetização é a consciência da escrita que a criança tem quando chega à escola, fator esse correlacionado ao empenho dos adultos na introdução da criança ao mundo da escrita, seja lendo-lhe histórias regularmente, seja respondendo-lhe ou fazendo-lhe perguntas sobre a escrita. Entrando em contato com o potencial simbólico da linguagem, a criança desenvolve a capacidade para reconstruir o significado com base na própria língua e não no contexto extralingüístico, como é freqüente na fala.

No Brasil, há vários trabalhos e pesquisas que procuram aplicar e desenvolver as teses de FERREIRO, em cuja linha de ação a criança passa a ser vista como um indivíduo que

constrói ativamente seu conhecimento, buscando compreender o mundo e interpretá-lo. O desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança na sua linha evolutiva é relevante como pré-requisito para a alfabetização e leitura.

Destacam-se entre outros, por exemplo, os trabalhos de T.N. CARRAHER & LÚCIA LINS B. REGO e do grupo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação) de Porto Alegre, que operacionalizou e aplicou em classe, após pesquisar o meio social em que estão inseridas as crianças e a sua realidade, a concepção de alfabetização como objeto conceitual, determinada pelas investigações de FERREIRO. O resultado eficaz da experiência e das pesquisas demonstrou ser bom o potencial cognitivo destas crianças, não podendo os fracassos escolares serem atribuídos ao mesmo, mas à proposta didática da escola regular e aos problemas sócio-afetivos apresentados por este tipo de população (classes populares) (GEEMPA, 1987).

CARRAHER & REGO (1984:38-54), em estudo comparativo entre crianças de escolas públicas e particulares, constataram um atraso considerável das primeiras com relação aos pré-requisitos cognitivos ao iniciarem a aprendizagem da lectoescritura, concluindo daí que o fracasso das crianças deste tipo de escola pode, pelo menos em parte, ser explicado por esse atraso.

As autoras enfatizam a importância de se levar em conta os fatores cognitivos na preparação para a alfabetização e a necessidade de uma revisão das práticas escolares, pois enquanto as crianças de escolas públicas mostraram um nível baixo de desenvolvimento cognitivo ao iniciar o ano (o que não significa capacidade menor de aprender), foi observado acentuado progresso ao finalizar o ano escolar, enquanto que os níveis de aprendizagem escolar permaneceram aquém do exigido para a obtenção da aprovação, razão porque necessitariam de maior tempo de exposição à língua escrita e aos seus usos, ou, como propõe o GEEMPA, de uma outra proposta didática. O grupo, pela experiência de mais de dez anos com classes populares, evidenciou que este tipo de clientela chega à escola nos níveis Pré-silábico 1 e Pré-silábico 2, enquanto que as crianças das classes média e alta chegam nos níveis Silábico e Alfabético, conforme gráfico:

| | |
|---|------------------------|
| $PS_1 \rightarrow I_1 \rightarrow PS_2 \rightarrow I_2 \rightarrow S \rightarrow I_3 \rightarrow A$ | |
| Crianças das Classes Populares | Classe Média e Alta |

Entre cada dois níveis a criança vivencia um conflito, configurando-se um nível intermediário (I), conforme se observa no quadro.

Telma WEISZ (1985: 115-19), refletindo sobre sua prática pedagógica, fundamentada na psicogênese da alfabetização numa favela de São Paulo, afirma que a maioria das crianças, ao chegar à escola, tem idéias ainda muito primitivas sobre o sistema de escrita, não por incapacidade, mas por falta de contato com os usos regulares da mesma. No entanto, para que a informação sobre o valor sonoro das letras que a escola fornece, na sua suposta ação de alfabetizar, possa ser usada como é exigida, é necessário que a criança já tenha descoberto a natureza alfabética do sistema da escrita. Sendo esta descoberta, como entende WEISZ, "a chave da alfabetização", não é difícil concluir pelo fracasso destas crianças, quando matriculadas em escolas regulares.

A escrita, estando hoje presente em cada momento da vida do indivíduo, parece tornar difícil ao adulto alfabetizado perceber as possíveis dificuldades que possa vir a ter um indivíduo analfabeto num mundo dominado pela escrita. A relação escrita/oralidade, por exemplo, poderá parecer tão transparente e óbvia como parece óbvio que todas as crianças vão à escola para aprender a ler e a escrever. No entanto, para as crianças que vivem num meio onde o uso da escrita e da leitura é mínimo ou mesmo inexistente, as coisas não são tão simples assim. Não fazendo parte da população que de fato tem lido e escrito na sociedade, os usos significativos da lectoescritura não são óbvios para estas crianças. As oportunidades de interagir com a linguagem escrita não são muitas mesmo para aquelas crianças que têm pais alfabetizados, mas que fazem uso restrito da escrita, uma vez que tal fato poderá representar menor incentivo à reflexão metalingüística e menores oportunidades de descoberta das características da escrita.

Nem por isso fazem parte da programação do período preparatório discussões sobre as implicações dos usos da escrita na sociedade, sobre *quem produz, para quem, quando e com que finalidade*. Pelo menos para as crianças que chegam sem entender esses usos sociais, a escola deveria propiciar o acesso a esta informação básica, para que o ensino adquira um sentido social e não meramente escolar. Aliás, funções e usos da língua escrita na comunidade deveriam ser incorporados às atividades de alfabetização, para que esta tenha uma função social imediata. Assim as crianças não aprenderiam a ler e a escrever para no futuro usarem este conhecimento.

A relação artificial da criança com a escrita se aprofunda quando esta toma contato com os pseudotextos das cartilhas, cujos modelos podem vir a se constituir na base da representação de escrita que a mesma elabora. Desta forma, dificilmente a escola será capaz de preservar no aluno um uso espontâneo e natural da linguagem e mesmo fazer com que produza uma escrita significativa, coesa e coerente.

Outro fator que favorece o desenvolvimento de uma relação artificial da criança com a escrita é o rígido controle, a censura, que a escola exerce sobre seus textos (da criança), desde a 1ª série, por razões de ordem ortográfica, abominando "erros" e ignorando ou não levando em conta os estágios por que passa o aprendiz e as hipóteses que formula para chegar a entender e dominar a convenção ortográfica.

Tudo isto resulta na concepção de um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar, que não tem liberdade de experimentar, a quem não é dado espaço e tempo para tentativas, para hipóteses que não correspondam às formas do modelo convencional.

FERREIRO & TEBEROSKY entendem que, à luz dos conhecimentos atuais, a escola deve revisar certos conceitos como os de "erro", o do que é ler e escrever, os critérios de avaliação de progressos, a concepção sobre a preparação pré-escolar, etc.

A polêmica tradicional que se tem centrado sobre os métodos utilizados deve ser substituída por uma discussão que leve em conta as concepções da criança sobre o sistema de escrita, mostrando-se a escola sensível à leitura dos escritos infan

tis, interpretando-os de acordo com o ponto de vista de seus autores, com o seu nível de concepção de escrita, cujo processo construtivo dessacralize a correção ortográfica e centralize a competência lingüística e cognitiva.

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização, como entende FERREIRO, não se resolvem com novos métodos, novos testes de prontidão ou com novos materiais didáticos. Importa, sim, mudar os pontos onde se faz passar o eixo central das discussões. Quando se considera a alfabetização, é preciso reintroduzir a escrita como *sistema de representação da linguagem*, resgatando a língua da imagem empobrecida que se faz dela. Da mesma maneira, deverá recuperar a criança como um ser pensante, cognoscente, vendo nela, não apenas olhos, ouvidos, mãos e um aparelho fonador como instrumentos de treino de habilidades, mas um sujeito que age sobre o real para fazê-lo seu. Outrossim, importa reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas para compreender até que ponto funcionam como obstáculos a propostas inovadoras.

Uma teoria coerente da alfabetização, considerando a pluridimensionalidade e complexidade do processo, há que levar em conta, segundo SOARES (id., ib.), suas diferentes facetas, ou seja, a abordagem dos vários domínios das ciências que lhe dizem respeito, nas perspectivas psicológica, psicolingüística e lingüística. A articulação e a integração destes domínios deverá ser feita, outrossim, atendendo-se para os condicionantes sócio-culturais, políticos e econômicos, o preparo profissional do alfabetizador, capaz de levá-lo a assumir uma postura político-pedagógica em consonância com o verdadeiro significado de alfabetização e leitura.

Se ainda se está longe da sistematização de uma prática educativa embasada nesses pressupostos e de acordo com o sistema lingüístico do português, por outro lado, a acomodação parece não vir a calhar neste momento histórico em que a reprodução do analfabetismo atingiu índices estatisticamente alarmantes e desestabilizadores, que certamente forçarão transformações e mudanças de conceitos, valores e filosofias:

"Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização." FERREIRO (1986: 41)

CAPÍTULO III

COMO OS ALUNOS VÊEM A GRAMÁTICA

Viu-se, em páginas anteriores, através dos depoimentos dos alunos, como estes, em sua maioria, aceitam passivamente os conhecimentos repassados pela escola, que, pela sua prática pedagógica, impõe uma forma abstrata de pensar, de ver o mundo, de aceitá-lo sem contestação — através da assimilação passiva de conteúdos — fetichizando o conhecimento, distorcendo-o e impedindo a formação de uma consciência crítica.

Procurar-se-á, agora, mostrar como/a escola dificulta a formação desta consciência crítica através de um ensino de língua feito de fragmentos, reduzindo-a a um conjunto de atividades e exercícios irrelacionáveis, impedindo, assim, o aluno de ter uma visão global do processo e atuar nele como sujeito.

Outro agravante é a memorização passiva e mecânica dos conteúdos gramaticais, dificultando o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno. A importância concedida a estes conteúdos, a normatização da língua pode ser constatada através dos quadros que virão a seguir.

3.1 - A ATIVIDADE - BASE EM SALA DE AULA

Os quadros introdutórios deste capítulo envolvem o resultado de diversas questões que dizem respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula. Fazendo parte do campo "A", estas questões foram apresentadas a 621 alunos, sendo que 358 de 5ª série e 263 de 7ª série. Em todos os quadros o número de respostas ultrapassa o número total de alunos que responderam, uma vez que houve alunos que citaram mais de uma atividade em cada questão.

QUADRO Nº 1

ATIVIDADES FEITAS EM MAIOR NÚMERO

| QUESTÃO A-23 | Nº DE RESPOSTAS |
|--|-----------------|
| a. Estudo gramatical e exercícios gramaticais | 283 |
| b. Atividades do livro (interpretação de texto e exercícios) | 174 |
| c. Leitura | 143 |
| d. Redação | 73 |
| e. Ditado | 33 |
| f. Exercícios ortográficos | 24 |
| g. Provas | 16 |
| h. Cópia | 13 |
| i. Outros | 29 |
| Total de alunos que responderam = 514 | |

QUADRO Nº 2

ATIVIDADES FEITAS EM MENOR NÚMERO

| QUESTÃO A-23 | Nº DE RESPOSTAS |
|---------------------------------------|-----------------|
| a. Redação | 115 |
| b. Cópia | 90 |
| c. Ditado | 87 |
| d. Leitura | 62 |
| e. Trabalhos diferentes | 34 |
| f. Pesquisas e trabalhos (em grupo) | 33 |
| g. Exercícios gramaticais | 26 |
| h. Interpretação de texto | 18 |
| i. Expressão oral | 16 |
| j. Fichas de leitura | 12 |
| k. Exercícios ortográficos | 08 |
| Total de alunos que responderam = 431 | |

QUADRO Nº 3

ATIVIDADES QUE MAIS GOSTARIAM DE FAZER

| QUESTÃO A-23 | Nº DE RESPOSTAS |
|--|-----------------|
| a. Trabalhos diferentes (debates, diálogos, teatro, jornal falado, cartazes, desenhos, jogos, pesquisas, etc.) | 153 |
| b. Leitura (gênero aventura e com escolha de livros) | 114 |
| c. Redação (com escolha do título) | 67 |
| d. Cópia (para melhorar a letra) | 32 |
| e. Exercícios gramaticais (continuar) | 28 |
| f. Ditados | 17 |
| g. Nada (não dar matéria) | 16 |
| h. Outros | 45 |
| Total de alunos que responderam = 451 | |

QUADRO Nº 4

O QUE MAIS APRENDERAM

| QUESTÃO A-24 | Nº DE RESPOSTAS |
|--|-----------------|
| a. Gramática (exercícios gramaticais, verbos) | 261 |
| b. Leitura (ler mais corretamente) | 129 |
| c. Ler, escrever e falar mais certo, correto, pronunciar as palavras | 116 |
| d. Interpretação de texto | 60 |
| e. Redação | 48 |
| f. Tudo, quase tudo | 30 |
| g. Ditado | 27 |
| h. Palavras novas (o significado) | 08 |
| i. Outros | 21 |
| Total de alunos que responderam = 526 | |

QUADRO Nº 5

O QUE MENOS APRENDERAM

| QUESTÃO A-24 | Nº DE RESPOSTAS |
|--|-----------------|
| a. As regras, os exercícios gramaticais, os verbos | 159 |
| b. Redação | 58 |
| c. Cópia | 41 |
| d. Exercícios ortográficos | 33 |
| e. Expressão oral | 29 |
| f. Interpretação de texto | 26 |
| g. Leitura | 24 |
| h. Ditado | 22 |
| i. Nada, quase nada | 15 |
| j. Coisas novas | 08 |
| k. Tudo | 04 |
| l. Outros | 04 |
| Total de alunos que responderam = 381 | |

QUADRO Nº 6

O QUE ACHAM FÁCIL

| QUESTÃO A-16 | Nº DE RESPOSTAS |
|---------------------------------------|-----------------|
| a. Exercícios gramaticais, verbos | 164 |
| b. Leitura | 83 |
| c. Redação | 57 |
| d. Exercícios | 54 |
| e. Interpretação de textos | 39 |
| f. Ditado | 23 |
| g. Tudo, quase tudo | 20 |
| h. Nada | 11 |
| i. Provas e testes | 07 |
| j. Outros | 41 |
| Total de alunos que responderam = 517 | |

QUADRO Nº 7

O QUE ACHAM DIFÍCIL

| QUESTÃO A-16 | Nº DE RESPOSTAS |
|--|-----------------|
| a. Regras, exercícios gramaticais e verbos | 249 |
| b. Redação | 38 |
| c. Provas e testes | 45 |
| d. Tudo, médio | 32 |
| e. Nada | 14 |
| f. Outros | 33 |
| Total de alunos que responderam = 383 | |

QUADRO Nº 8

DE QUE GOSTAM NAS AULAS DE L.P.

| QUESTÃO A-15 | Nº DE RESPOSTAS |
|---|-----------------|
| a. Leitura | 195 |
| b. Redação | 131 |
| c. Ler e escrever, fazer exercícios, copiar | 96 |
| d. Interpretar textos | 48 |
| e. Exercícios gramaticais diversos | 46 |
| f. Prestar atenção | 26 |
| g. Ditado | 25 |
| h. Conversar, brincar | 21 |
| i. Debates | 13 |
| j. Outros | 19 |
| Total de alunos que responderam = 564 | |

QUADRO Nº 09
DO QUE NÃO GOSTAM

| QUESTÃO A-15 | Nº DE RESPOSTAS |
|--|-----------------|
| a. Regras, exercícios gramaticais e verbos | 145 |
| b. Redação | 62 |
| c. Exercícios | 41 |
| d. Ler em voz alta, acompanhando | 33 |
| e. Do professor | 43 |
| f. Ditado e treinos ortográficos | 18 |
| g. Cópia | 18 |
| h. Interpretação de textos | 16 |
| i. Provas | 13 |
| j. Outros | 33 |
| Total de alunos que responderam = 360 | |

Como se pode observar pelos quadros acima (números 1 a 9), o ensino da gramática continua ainda a ocupar, nas aulas de Língua Portuguesa, grande parte do currículo, constituindo-se no eixo organizador de todo o processo, uma vez que as aulas de leitura e redação, desenvolvidas em função do ensino da gramática, têm como preocupação fundamental a correção gramatical, como ver-se-á adiante. A própria seleção dos textos a serem lidos, de acordo com a maioria dos livros didáticos, é feita em função do tópico gramatical a ser trabalhado. As aulas de redação, por sua vez, tem o objetivo de verificar se o aluno consegue aplicar os conceitos e noções aprendidos nas aulas de gramática, na crença de que existe uma relação entre a aprendizagem da gramática e do domínio da modalidade escrita da língua. Espera-se, assim, que, de tanto repetir modelos, treinar, copiar, exercitar, o aluno adquira comportamentos de língua, adequados as mais variadas situações de comunicação.

Nesta suposta integração pretendida pelos manuais didáticos não há qualquer movimento que mostre ao aluno o dinamismo próprio do jogo efetivo da interação verbal. São atividades que fogem ao sentido de uso da língua: não se lê ten

do-se em vista os aspectos discursivos ou pragmáticos do texto, ou a organização textual como decorrência do processo de interação, mas apenas para exercitar a leitura tendo em vista a decodificação das letras em sons e a associação destes com o significado; da mesma maneira, não se escrevem textos, simula-se uma produção escrita, tomando-a como treino ortográfico ou escrevendo-se palavras ou frases sem ligação com o aspecto da textualidade, inerente à própria língua.

O próprio planejamento convencional, subordinado às atividades consideradas básicas (leitura, redação e gramática) reduz a língua a um amontoado de exercícios e atividades compartimentadas: aulas de leitura, aulas de redação, aulas de gramática que jamais se interligam, jamais se misturam. Por falta de significação na passagem de uma atividade para outra, sem garantir uma relação de sentido entre o texto que é lido, o texto que é escrito e a gramática que é ensinada, destrói-se a língua enquanto produção, enquanto espaço de interlocução, para ser mostrada como um amontoado de regras, e estruturas fixas, algo pronto e acabado, um código que paira acima dos falantes. Não se providencia, assim, a leitura do que foi escrito, ou a escrita do que foi lido, mesmo quando o texto de leitura poderia servir de parâmetro para a escrita. Quanto aos exercícios gramaticais, dentro de uma visão integrada de prática de linguagem, deveriam servir para uma retomada do texto produzido pelo aluno, levando-o à superação de eventuais problemas apresentados e não como um fim em si mesmos, de cuja prática artificial não resulta outro produto que o mero exercício executado ou a aprendizagem de conceitos de validade questionável.

A dicotomia tradicional, estabelecida entre ensino de língua e ensino da metalinguagem, que segundo BECHARA (1986) tem uma história que se inicia entre os gregos e os romanos, com o privilégio sempre concedido a esta última, continua, assim, prevalecendo em nossas escolas. Não são, desta maneira, aulas de língua, mas aulas sobre a língua, cuja metodologia empregada que se firmou até por tradição é a fragmentação, a dissecação da língua, o raciocínio sobre a abstração, a análise sobre o aspecto formal, na crença de que o conhecimento das partes proporcionaria a apropriação do código (escrito).

Esta preocupação com a metalinguagem de análise gramatical, com a qual se gasta a maior parte do tempo, como foi visto, ainda que tivesse a função de servir como reforço aos alunos de escolas privadas, uma vez que estes se encontram mais familiarizados com a variante padrão e, por este motivo, talvez pudesse ser justificada, na escola pública esta justificativa é nula ou quase nula, dado que o conhecimento intuitivo, por parte de sua clientela, das regras da língua, ou seja, a gramática interiorizada destes falantes se distancia consideravelmente dos moldes do dialeto padrão.

Como, então, ensinar a metalinguagem da variedade de uma língua para alguém que nem sequer domina esta variedade? E mesmo para aqueles que já possuem um certo domínio, o ensino da gramática como um fim em si mesmo, além de pouco produtivo, não é estimulante e nem gratificante para o aluno. As queixas contra este ensino (ver-se-á adiante) tanto advieram de escolas públicas como de particulares.

A reflexão gramatical, cujas bases sólidas advêm do pensamento clássico, que privilegia a reflexão de tipo histórico, filosófico e lógico sobre a linguagem, aliada à concepção de que o ensino da gramática disciplina ou forma o pensamento, ainda polariza as atenções na didática da língua materna (não tanto, talvez, teoricamente) como se "nessa reflexão se condensasse o autêntico e mais profundo sentido e alcance dos momentos de exploração e tratamento da linguagem na aula". (FONSECA & FONSECA, 1977:87).

Acresça-se aqui que, mais que a reflexão gramatical, ou, pior que isso, o que parece predominar é a memorização, a decoração de modelos previamente descritos que não levam à descrição ou mesmo à criação de fatos novos ou a formulação de novas hipóteses, como decorrência normal da ação reflexiva. "O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática (GERALDI, 1984:47), fato que não favorece nem mesmo o aprendizado do dialeto padrão, isto é, não favorece aqueles que já o dominam de uma certa maneira.

O que mais se observa pelos depoimentos é que o ensino gramatical baseia-se fundamentalmente na memorização de regras, de listas e listas de conjugações verbais, cuja nomen-

clatura soa estranha ao aluno e dificulta ainda mais sua compreensão:

"Eu não gosto de verbos porque é muito chato quando fala pretérito perfeito e imperfeito"; "... locução verbal não aprendi e não consigo aprender"; "... não consigo entender o imperativo"; "... os verbos e sua cambada"; "... por causa do passado, futuro e presente".

Aliás, o assunto "verbo" foi muito citado e destacado em várias questões e em praticamente todas as turmas. A queixa maior situa-se na dificuldade em memorizar e no fato de o aluno não gostar de decorar, ou ainda na confusão que a extensa lista de tempos e modos lhe causa, na monotonia da repetição:

"... são muitos para decorar, dá confusão na cabeça"; "... é assim: eu, tu, ele; eu, tu, ele; eu, tu, ele; eu, tu, ele..."; "são confusos e é um saco"; "... não me entram na cabeça"; "... tem que saber todos os tempos" (aluno de 5ª série); "... não gosto desse estudo, é difícil decorar"; "... esse negócio de verbo é chato e não me entra na cabeça"; "... é difícil, me atrapalho todo"; "... tem que saber todos de cor"; "... temos que decorar um por um"; "... não consigo gravar"; "são muita coisa para gravar"; "... verbo, sujeito, pronome, uma coisa complica a outra"; "... é uma coisa que quase não se usa, como partiste, não é usado pelo povo"; "... muitas regras, muitas coisas, muita conjugação"; "... apesar de todas as matérias exigirem concentração, este exercício é demais"; "... sempre tiro nota baixa"; "... acho fácil toda a matéria, menos os verbos"; "... muito complicado"; "... não entendo"; "... um saco".

Por outro lado, os poucos que dizem gostar de verbos ou achá-los fáceis apenas tem facilidade de memorização ou aprenderam em anos anteriores. Há os que os acham importantes, pois ajudam na "pronúncia correta" (referem-se, aqui, com certeza, à "correta" flexão, nas diferentes pessoas):

"... são fáceis, é só decorar"; "... são coisas

que já aprendi" (aluno de 5ª série); "... são fáceis de decorar"; "decorando uma vez, não esquece mais"; "... se a gente sabe um, sabe todos"; "... para mim falar correto é o melhor assunto"; "... são importantes"; "... tenho facilidade".

Nas questões do gostar/não gostar; fácil/ difícil as questões gramaticais foram as que mais se destacaram, como se pode observar pelos quadros. Além dos verbos, houve também muita queixa em relação à análise sintática:

"... uma questão muito chata"; "... objeto direto e indireto - não consigo captar"; "... é uma confusão de palavras, abreviaturas"; "... não se usa no futuro"; "... não preciso usar"; "... é muita coisa para escrever"; "... é chato"; "... é complicado"; "... é confusa"; "... período"; "... oração"; "... oração sem sujeito - tem que prestar muita atenção e é chato" (5ª e 7ª séries); "... verbos de ligação - me embrulha muito"; "... as conjunções adverbiais - ela não explica direito e eu não pego a matéria"; "é difícil o núcleo do sujeito - não sei explicar o por quê".

As raízes da gramática tradicional em língua portuguesa podem ser buscadas em SOARES BARBOSA, de cujo trabalho sério e capaz lhe adveio autoridade capaz de exercer grande influência nos gramáticos dos últimos 200 anos.

Seguindo a orientação das gramáticas filosóficas, que concebiam a linguagem como a expressão do pensamento e nessa perspectiva classificavam as palavras segundo as operações mentais que permitem à mente humana conceber idéias, formular juízos e encadeá-los em raciocínios, SOARES BARBOSA empenha-se, em sua gramática, em fornecer uma análise que reflita esta lógica, isto é, procura estabelecer relações entre língua e pensamento na busca de unidades e conexões que correspondam às unidades e conexões do pensamento (ILARI, 1985:). É dentro desta linha, ainda segundo este autor, que a gramática é "filosófica", pois como a lógica, cuida da atividade de pensar, permitindo ainda que a língua seja tomada como um "método analítico", cuja segmentação seja o reflexo da segmentação do pensamento em idéias.

Nessas análises que faz do português, revela-se,

segundo ILARI, uma tensão constante entre o estereótipo da lógica clássica e os dados reais de observação, prevalecendo na estrutura geral da gramática a força do primeiro. Daí a origem do que hoje ainda consta nos currículos oficiais obrigatórios: as classes de palavras (morfologia) que conforme correspondiam às operações mentais eram distinguidas em verbos, nomes, etc. e as organizações formais, relacionais (sintaxe), que encadeavam os juízos em raciocínios (sujeito e predicado basicamente).

Hoje, se o interesse pela lógica está minimizado, nem por isso a tensão existente na gramática filosófica cedeu lugar para uma atitude mais aberta em relação aos dados de observação; pelo contrário, "nosso ensino continua a fazer-se no horizonte das categorias de Soares Barbosa, nossos gramáticos continuam reelaborando os mesmos conceitos com uma atenção doentia para as questões da nomenclatura e a análise sintática se mantém como a principal atividade do ensino de Português" (Id., ib., p.10), apesar de muitas vezes terem se manifestado contrárias não tanto pelo conteúdo em si, mas pela abordagem, pela sistemática adotada em sala de aula, pela qual o aluno adquire, quanto muito, informações sobre a língua mas não o domínio do uso da linguagem em sua dimensão lingüístico-pragmática.

Já nas primeiras décadas deste século o gramático e professor brasileiro João RIBEIRO pronunciava-se contra o ensino da análise "lógica", como era denominado na época o estudo que se propõe a explicar analiticamente palavras, frases ou orações.

Como professor de português, eliminou este estudo de suas aulas por achá-lo vazio, inútil e insignificante. Parecia ao professor que, uma vez conhecidos os termos essenciais da oração, "todo o estudo ulterior e pormenorizado de divisões, subdivisões e classificações da frase, nada ou quase nada aproveita a quem quiser estudar a língua vernácula (RIBEIRO, 1930, apud BECHARA, 1986).

A paixão pelas questões de análise lógica que excitavam o interesse dos professores brasileiros da época, segundo RIBEIRO, parece não ter diminuído entre os mestres de hoje. Por tradição, parece ainda repetir-se o velho esquema: até a 4ª série, análise morfológica, daí em diante, análise sintá-

tica, em que a tônica muitas vezes é desafiar o aluno com frases rebuscadas, inversões sintáticas, exceções, particularidades e pormenores, cujas abstrações estão fora do alcance da faixa etária deste aluno.

Em termos científicos, com o avanço das atuais teorias lingüísticas, questiona-se hoje a validade lingüística da análise que se detém apenas à forma superficial das orações, como vem sendo feito tradicionalmente. É o que mostra, por exemplo, a Gramática de Casos, cujo introdutor, FILLMORE (1966) objetava a teoria padrão de CHOMSKY (1965) quanto às definições sujeito/objeto atribuídas por este à estrutura profunda. Nos exemplos:

Paulo deu um telefonema a Maria,

Paulo recebeu um telefonema de Maria,

nas duas situações relativas a Paulo a gramática transformacional atribui a Paulo a mesma função (sujeito), embora desempenhem papéis diferentes (agente e dativo, respectivamente, na terminologia inicial de FILLMORE).

Já em:

O arroz cozinhou,

Joana cozinhou o arroz,

existem situações idênticas relativas a arroz, isto é, o mesmo processo por que passa o arroz, porém, a GGT, como a tradicional, lhe atribuem funções diferentes: *arroz* é sujeito na primeira e objeto na segunda. Apesar das transformações havidas na estrutura de superfície, o sentido continua o mesmo a nível de estrutura profunda.

Os critérios referenciais são, para a Gramática de Casos, substituídos por critérios relacionais em que o verbo, como elemento central, exigirá, segundo suas valências semânticas, um ou mais argumentos (proposições), numa forma de distinção mais profunda.

Vejamos as orações:

1. João vendeu o automóvel a Pedro por 800 mil cruzados.

2. Pedro comprou o automóvel de João por 800 mil cruzados.
3. João cobrou 800 mil cruzados de Pedro pelo automóvel.
4. Pedro pagou 800 mil cruzados a João pelo automóvel.

Essas orações contêm descrições ou relatos de um único acontecimento em que João é descrito como a *origem* de um bem material cujo *destinatário* é Pedro, ao mesmo tempo que se fala de uma soma de dinheiro cuja origem é Pedro e cujo destinatário é João.

A gramática de Casos atribui os mesmos papéis profundos nas diversas orações a *João, automóvel, Pedro e cruzados*.

Analisadas as estruturas gramaticais superficiais verificar-se-ã, no entanto, que são bastante diferentes entre si: hã em todas as orações um sujeito, um objeto direto, um indireto e um adjunto, mas as palavras que desempenham essas funções sintáticas sã sempre diferentes (cf. ILARI & GERALDI, 1985):

| Sujeito | Objeto direto | Objeto indireto | Adjunto |
|----------|------------------|-----------------|------------------|
| 1. João | o automóvel | Pedro | 800 mil cruzados |
| 2. Pedro | o automóvel | João | 800 mil cruzados |
| 3. João | 800 mil cruzados | Pedro | o automóvel |
| 4. Pedro | 800 mil cruzados | João | o automóvel |

Outra crítica que vem sendo feita refere-se à falta de um critério único, ou seja, à mistura de critérios na terminologia utilizada para a denominação dos fatos da língua. Assim, as categorias da gramática tradicional resultam da aplicação de níveis diferentes de análise, baseados ora no aspecto formal, ora no aspecto semântico, de que resultam incoerências que não resistem, muitas vezes, a uma análise elementar.

É o que mostra, por exemplo, PERINI (1985) no interessante estudo que faz tomando como base a definição de verbo, normalmente encontrada nas gramáticas.

Outro fato comentado por PERINI diz respeito à definição de sujeito, para o que apresenta as seguintes orações:

1. Carlinhos corre como um louco.
2. Carlinhos machucou Camilo.
3. Esse bolo eu não vou comer.
4. Em Belo Horizonte chove um bocado.

Na oração (1), segundo a definição de sujeito universalmente aceita: "o sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração" (CUNHA, 1975, apud PERINI, 1985), fica fácil en contar o sujeito (Carlinhos).

Já em (2) pode-se argumentar que há uma declaração sobre Carlinhos e outra sobre Camilo. É o que muitas vezes o aluno faz, como já se teve ocasião de constatar.

Em (3) a situação se torna ainda mais conflitante, afinal a declaração é acerca do bolo ou acerca de mim?

E o (4), sendo uma oração sem sujeito, a lógica nos diz, segundo a definição, que não deveria estar declarando nada sobre alguma coisa, no entanto, parece óbvia uma declaração sobre Belo Horizonte.

Outro estudo que diz respeito ao tema é a obra de Amini Boainaim HAUY (1986), através da qual a autora denun cia as falhas das gramáticas normativas que se centralizam prin cipalmente nas falsas definições, nas contradições, na má exem plificação, na multiplicidade de análise que se origina da di versidade de conceituações existentes nestas gramáticas.

Ante todas essas incoerências que se esbarram a todo instante com a lógica do aluno, este fica sem entender por que aprender análise sintática, por que aprender teoria gramatical e, mais que isso, passa a aborrecer-se das aulas de língua portuguesa pelo vazio, pela monotonia e pela "chatice" que estas lhe trazem. Por extensão, o professor de Português se torna um "chato", e não é por nada que se tem esta pecha - sem que

rer generalizar, é claro:

"Não tenho interesse pelas aulas de Lingua Portuguesa porque as professoras de Português são chatas (algumas)"; "... ela é chata, quadrada e implica comigo"; "... porque a aula é cansativa, o professor explica tudo um monte de vezes"; "... se torna uma rotina"; "... gosto de todas as matérias menos o português que é muito chato"; "... é uma matéria chata"; "... tem muitos exercícios difíceis, muita matéria, muito estudo"; "... muita coisa não será interessante no futuro"; "... acho que matéria teórica não tem muito a ver com minha vida"; "... o professor fica pegando no pé do aluno e é chato"; "... o professor é enjoado e cansativo"; "... o professor insiste em pegar no meu pé, se torna chato e até insuportável"; "... quando o professor começa a falar é um saco ficar ouvindo uma coisa que para mim não adiantará no futuro"; "... o ambiente monótono — quando o professor ensina, deve ensinar com alegria"; "... o professor e a matéria — porque ela é chata, murrinha e a matéria porque não gosto"; "... quando o professor só fala — cansa a nossa mente e a aula se torna chata"; "... ela explica, explica e nós não entendemos nada"; "... ficar parado na carteira ouvindo o professor — não tem muita graça".

E assim nesta rotina, nesta monotonia, os papéis são sempre os mesmos: ao professor cabe ministrar o conteúdo, ao aluno, assimilá-lo, participando, ambos, de um processo eminentemente domesticador e castrador, onde o padronizado, o já pronto, o dito, toma o lugar das posições críticas, em muito pouco ou nada contribuindo para o real desempenho lingüístico do aluno, pois se sabe, por Piaget, que a assimilação do novo dá-se a partir das trocas do indivíduo com o meio, num processo interativo, assumindo o sujeito seu papel ativo, dinâmico e crítico.

Conseqüentemente, aquilo que o professor diz, ensina, se distancia cada vez mais da realidade do aluno, de seu mundo, de seu contexto. Acresça-se a isto o fato de que a análise sintática, apesar de aparentemente completa e ilusoriamente dar conta dos fatos da língua, traduz-se num exercício vazio e desinteressante, principalmente porque baseia-se em frases ou orações prontas e, preferivelmente, de autores que se comprazem em

rebusques e torneios sintáticos, numa visão de língua como algo fixo, acabado, imutável.

BAKHTIN (1986), fazendo a crítica ao objetivismo abstrato, argumenta que, para o locutor (aluno nesse caso), o que importa não é a forma lingüística estável e sempre igual a si mesma, mas somente enquanto signo variável e flexível num dado contexto, tornando-o adequado às condições de uma situação concreta, em situação ativa de fala, portanto. E se a língua é o lugar onde o indivíduo se constitui como sujeito, conforme BENVENISTE, o aluno poderá até acertar o sujeito da oração, mas dificilmente, neste contexto artificial de uma sala de aula, ele se tornará o sujeito de seu próprio discurso.

3.2 - CRÍTICAS DOS ALUNOS À GRAMÁTICA

"... é difícil, tem que saber as regras"; "... não gosto de gramática, tem que decorar tudo"; "... é difícil mesmo e quase ninguém gosta, eu tô com eles"; "... tenho dificuldade"; "tenho que decorar muitas coisas difíceis"; "tenho que decorar coisas que não preciso"; "não uso tanto essa coisa correta de português"; "... a parte da gramática — são vazias e monótonas" (as aulas); "as gramáticas — complica muito" (5ª série); "... exercícios gramaticais — são cansativos, monótonos, difíceis"; "... não gosto das regras que talvez sejam a principal, complica demais"; "são muitas gramáticas para tão pouco uso"; "... gramática é uma coisa que se fala todos os dias"; "... todos os dias a mesma coisa"; "... acho difícil os substantivos"; "... classificação dos substantivos — tem vários tipos e eu não guardo direito" (5ª série); "... os abstratos"; "os derivados — muito confuso e difícil" (5ª série); "... coletivos — tem que gravar" (5ª série); "... fonemas e letras — tem que contar e eu não sei"; "tem algumas palavras tem sílabas sumida" (5ª série); "... hiato, tritongo, ditongo crescente e decrescente — é difícil e não consigo gravar"; "me confundo um com outro" (5ª série); "... classificação das síla-

bas tônicas — é chato de estudar" (5ª série); "... encontros vocálicos"; "dígrafos — não precisa aprender"; "são enrolados"; (5ª série); "... crase — não sei acentuar não aprendi"; "diálogo direto e indireto — é difícil, não consigo pegar a explicação" (5ª série); "substantivos diretos e indiretos — não consigo entender" (5ª série); (atente-se para a confusão gerada na cabeça da pobre criança). Sabe-se, por experiência, que a maioria das crianças que chega a 5ª série (pelo menos nas escolas públicas) tem pouco domínio das convenções da escrita na representação do diálogo. Em vez da teorização, então, o trabalho do professor deveria ser no sentido de propiciar a aprendizagem dos recursos próprios da comunicação escrita, mostrando ao aluno como se efetua a passagem do discurso indireto para o direto e vice-versa. Veja-se, por exemplo, em FRANCHI (1984) as estratégias empregadas pela autora: partindo de situações de diálogo efetivo das crianças, de histórias em quadrinhos (criam visualmente o contexto da situação da enunciação) como um elo de transição entre a linguagem oral e o texto escrito, o objetivo é fazer com que a criança consiga efetuar o distanciamento necessário no texto sem gravura que envolve condições bem distintas das da conversação face a face e utilize-se dos recursos que a língua escrita requer na representação do diálogo.

As justificativas dos poucos que dizem gostar de assuntos gramaticais, ou achá-los fáceis, evidenciam a concepção de que quanto mais se esmiuça a frase, a palavra, mais se aprimora o pensamento, o raciocínio e por isso, mais eficiente se torna o ensino:

"... eu gosto de análise sintática porque nos de safia a achar muitas coisas na frase"; "... por enquanto acho fácil análise sintática, mas sei que mais tarde não vou achar"; "... sujeito — é fácil de achar, peguei bem"; "... fonemas — são interessantes para a língua brasileira"; "... contagem de letras e fonemas — é rápido de fazer, é só aprender o número de letras e fonemas"; "... substantivo — estudei isso no primário inteiro" (5ª série); "... coletivos — já aprendi desde a 3ª série" (5ª série); "... hiato — aprendi desde a primeira série"; "... adjetivo — aprendi desde a 3ª série"; "... os coletivos — mas às vezes é difícil"; "... treino ortográfico —

faz parte de tudo o que a gente estuda desde o primário" (5ª série).

Observe-se que apesar de estudarem gramática desde as primeiras séries do 1º grau e repetirem os mesmos conteúdos, as dificuldades persistem ao longo dos anos. Numa turma de 5ª série, por exemplo, que estudou os substantivos o primário inteiro conforme atestam, dos 11 que se manifestaram sobre substantivo, 5 acham-no fácil e 6 acham-no difícil. Observe-se também os quadros 5 e 7 (p. 37 e 38): apesar da ênfase nos aspectos gramaticais, na repetição dos conteúdos, estes ainda são considerados difíceis, oferecendo dificuldades de aprendizagem.

O tempo desperdiçado numa tarefa tão pouco produtiva parece não ser levado em conta pela escola. Quando o leva, alega que este ensino é necessário para a vida futura dos alunos, para enfrentar concursos, vestibulares, etc. E aí parece que a questão extrapola o âmbito da escola, abarcando outros segmentos da sociedade, outras instituições sociais, como a universidade, por exemplo, que, responsável pelos exames vestibulares, deveria definir a competência lingüística dos alunos em critérios outros que não o conhecimento da nomenclatura gramatical e o domínio da análise sintática.

Embora a lingüística moderna tenha contribuído para uma compreensão mais adequada dos fatos da língua, pouca influência exerceu no sentido de alterar os conteúdos prescritivos das gramáticas pedagógicas e reorientar o ensino da língua materna, dar-lhe um novo direcionamento. Pelo menos é o que se constata no Brasil, onde, por um lado, se tem crescido em quantidade e qualidade o número de trabalhos e pesquisas em Lingüística Aplicada que podem trazer boa colaboração neste sentido, por outro lado, a falta de divulgação de tais trabalhos e mesmo a ausência de comunicação entre os teóricos e as pessoas responsáveis pelo ensino de língua portuguesa nas escolas tem contribuído para a desaceleração de mudanças.

Se se pensar em termos de secretarias de educação, por exemplo, verifica-se que há profissionais especializados atuando em diversas áreas e disciplinas onde a lingüística e o lingüista não se fazem presentes.

Alia-se a isto a precária formação lingüística da maioria dos professores, desde o alfabetizador até os profissionais que atuam no 2º grau, quando não até os de 3º grau.

Mesmo os que tiveram alguma formação lingüística universitária deixaram-se, às vezes, levar pelos ventos da "modernosidade" toda vez que uma teoria bem sucedida além-mar aqui aportava e, como todo modismo, transformava-se em último grito logo aceito e mal digerido. Assim, por exemplo, da análise sintática passou-se a estudar "arvorezinhas" - sem que, no entanto, a essência, o cerne da questão sofresse qualquer mudança, uma vez que isso implica, antes de mais nada, uma nova postura do professor frente aos fatos da língua.

Outro exemplo relaciona-se à teoria da comunicação, de cujas noções valeram-se em certa época (1960 a 1970) os manuais didáticos para atualizarem-se. Pela má assimilação das teorias, o que ocorreu foi antes uma visão simplificadora da língua, um empobrecimento: a visão normativa e mecanicista da língua continua.

Com novo nome (Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa) e novas roupagens (muitas figuras, ilustrações, muito colorido psicodélico) o que se viu de mudança nestes manuais foi apenas uma sobrecarga de informações que resultaram, como define LUFT (1984), "num ensino gramatical modernoso". Tradicional, no sentido de manter o ensino gramaticalista fragmentado, a-histórico e impessoal, em vez de operar com a gramática natural que a criança traz para a escola, com a língua em sua real e global dimensão e não como código fixo usado apenas como função informativa.

Atualmente, por decisão do Conselho Federal de Educação, altera-se novamente a rotulação: não mais Comunicação e Expressão mas Língua Portuguesa é como deverá ser denominada a matéria, por sugestão da Comissão Nacional formada pelo MEC, em 1985, para traçar diretrizes com vistas ao aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna.

Não se quer aqui questionar a validade da constituição desta comissão, muito menos a competência de seus membros, cujo documento resultante comprova o nível de trabalho da equipe; apenas ressaltar que, sem uma assistência direta, efeti

va e constante ao professor, dificilmente os objetivos ali propostos serão alcançados.

A nível de Santa Catarina, a preocupação com o atual estágio a que chegou o ensino de língua materna está expresso no Plano Estadual de Educação (1984), elaborado pela comunidade catarinense através de representantes dos seus vários segmentos: pais, professores e alunos. Neste trabalho, além de outras diretrizes, é proposta a reformulação dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, a fim de que o mesmo atenda as necessidades vivenciadas pelo cidadão.

Os professores sentem a necessidade de apresentar um ensino mais ligado à realidade da criança, mais estimulante, motivador. Muitos deles, através dos contatos mantidos durante a elaboração desta pesquisa (visitas às escolas, reuniões, encontros informais, etc) manifestaram sua preocupação ante a pouca eficácia do modelo pedagógico vigente, entendendo que há necessidade de se revolucionar a escola, através de uma reformulação radical das bases teórico-filosóficas que a sustentam. Vêem a necessidade de se procurar urgentemente novos caminhos para o ensino da língua materna. No entanto, sentem-se, não raras vezes, desamparados, impotentes e sem uma formação lingüística sólida que os capacite, por exemplo, a distanciarem-se das orientações do livro didático e assumirem uma nova postura, uma nova visão de língua.

Mesmo porque, quando se trata de mudanças, há que se ter cautela para não radicalizar. Há aqueles que, sem uma postura independente, cautelosos, relutam em aceitar, por exemplo, a orientação dos que propõem o rompimento definitivo com a gramática, sentindo-se inseguros, porque perdem justamente seu ponto de apoio ou a segurança oferecida pela sistematização da gramática e das tarefas. Mais fácil seria, talvez, tentar estabelecer um equilíbrio, estender uma ponte entre o que já dominam, conhecem, e o que precisarão adquirir para mudar suas aulas. Por exemplo: sem querer romper definitivamente com a gramática da frase e talvez aproveitando-se o que esta tem de positivo, partir-se-á dela para se chegar à gramática do texto, rumo a uma macrossintaxe do discurso, adotando-se uma pedagogia de língua, cuja preocupação vá além do puramente prescritivo,

normativo e se centralize nos aspectos da interação verbal, nos aspectos pragmáticos da linguagem (adiante voltar-se-á ao assunto).

Se a lingüística textual, discursiva, estendeu para além do limite da frase o seu domínio, numa maneira de conferir à linguagem seu real estatuto, o professor, uma vez constatada a ineficiência ou a pouca eficácia dos métodos tradicionais, deveria entender esta nova abordagem como um passo à frente, aceitando-a como um avanço natural em sua caminhada profissional.

O que não se pode aceitar é o continuismo, a mesmice, quando se tem consciência da pouca produtividade daquilo que se está realizando. Muitas vezes o problema não é só de ordem epistemológica, senão também de natureza político-pedagógica, isto é, ambos implicando-se mutuamente, exigem do professor antes de mais nada, coerência em suas atitudes, em sua prática pedagógica, enfim uma opção política que realmente situe o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, como sujeito ativo deste processo, respeitando-o como interlocutor real, propiciando-lhe condições concretas e adequadas de interação social, através do intercâmbio lingüístico.

KATO (1983:51-4), ao fazer uma avaliação do ensino de línguas após a implantação da lingüística no Brasil, critica os seguidores da gramática textual, afirmando que a "produção e compreensão precárias de muitos dos nossos alunos estão ainda no nível frasal". Parece, entretanto, que é justamente por estarem ainda no nível frasal e de lá não saírem talvez nunca que se deve priorizar o texto como unidade de análise. Se estes alunos produzem "fragmentos sentenciais", como ela mesma salienta, é, provavelmente, por não terem consciência textual, competência textual, ou, quem sabe, perdido esta competência, por sempre se lhes ter dado na escola uma visão de língua como algo fragmentado, disjuntado, sem relação das partes com o todo. Isso num processo que se inicia na 1ª série, em que a falta de textualidade de muitas cartilhas adotadas é flagrante. A criança é iniciada na escola com textos sem nexos ou pseudotextos. Nos anos seguintes, em que os textos continuam a ser pretextos, ela passa a maior parte do tempo em exercícios

passivos de fragmentação, de segmentação destes textos e assim dificilmente atinge uma visão do todo, uma visão textual coerente.

É por isso que ORLANDI (1984), como se verá no próximo capítulo, introduz a noção de recorte, através da qual procura deslocar o objeto de estudo, isto é, a unidade de análise passa a ser não mais a frase, cuja segmentação opera com base na linearidade informativa, mas o *recorte*, que é um fragmento da situação discursiva e que remete à idéia de polissemia, onde se dá a relação das partes com o todo, definido o texto como unidade pragmática, em sua relação com outros textos, num dado contexto de interação social.

CAPÍTULO IV

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Levando-se em consideração que parte significativa dos conhecimentos transmitidos pela escola processam-se através de material impresso, da palavra escrita, a leitura constitui fator primordial do processo educativo. Considerando-se, acima de tudo, a urgente necessidade de a escola assumir sua responsabilidade na constituição do sujeito-leitor, fica fácil avaliar a importância de uma pedagogia de leitura que procure re-dimensionar o processo, instaurando-o numa esfera mais ampla que a questão dos métodos e técnicas, situando-o num contexto interdisciplinar que abarque a própria questão epistemológica. A habilidade de compreender/interpretar envolve processos amplos (para além da aquisição de automatismos), que remetem à relação do sujeito (leitor) com o mundo (sujeito-objeto), extrapolando o fenômeno lingüístico e atingindo a questão do conhecimento.

A reavaliação do papel do sujeito, por certo, permitirá um enfoque que enfatize seu papel ativo, como participante do processo, como co-produtor de textos e, portanto, produtor de conhecimentos.

Mais do que a preocupação com as técnicas, importa para a escola buscar a compreensão dos elementos que definem a leitura para além de seus aspectos mecânicos e motores.

É a idéia que perpassa o presente capítulo.

4.1 - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA

A linha européia da análise do discurso (Pêcheux, Fuchs, Maingueneau) e no Brasil seguida e ampliada por Orlandi, assume o compromisso pragmático da linguagem, marcan-

do-o especificamente pelo conceito de social e de histórico. Procurando mostrar que as relações sujeito/linguagem, linguagem/mundo/sentido não são neutras, transparentes, devendo ser estudadas nos contextos histórico-sociais de constituição, faz o conceito de discurso ocupar um lugar *particular* (ORLANDI, 1986:114) entre a língua e a fala. Esse lugar é o do modo de existência histórico-social da linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem é pensada como *trabalho*, isto é, como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Mediação entendida aqui não como instrumento, mas como relação *constitutiva e transformadora* (Id., ib., p. 115).

Para a análise do discurso e segundo a perspectiva de BAKHTIN/VOLOCHINOV (1986), a língua não é um sistema abstrato, nem um produto da individualidade, mas uma realidade dialógica em que o centro organizador da expressão situa-se no exterior, na ideologia, que perpassa o social.

Desta maneira, e procurando ultrapassar o limite da frase, a noção de discurso desloca a reflexão da dicotomia língua/fala, em que a língua aparece como um *sistema abstrato* (ideologicamente neutro) e/ou como *código* (com função puramente informativa) e reintroduz na reflexão a noção de sujeito (e por ela, a de ideologia) e a de situação (o contexto social e histórico) (Id., ib., p.113).

Abarcando estas noções e debruçando-se nos processos de constituição do fenômeno lingüístico, a análise do discurso articula-se no espaço das condições de produção ou, conforme a definição de MAINGUENEAU (1976, apud ORLANDI, 1986), o discurso, como resultado da articulação de uma pluralidade mais ou menos grande de estruturações transfrásticas, em função das condições de produção, não é uma realidade evidente, mas o *resultado de uma construção*.

Não sendo o discurso um mero conjunto de sentenças ou períodos, mas uma totalidade lingüística específica que transcende e extrapola a soma das frases que o constitui, seu processo de produção assenta-se sobre *formações imaginárias*, tais como: a imagem que o locutor tem de seu lugar, do outro e do referente do discurso; a imagem que o ouvinte tem de seu lugar,

do locutor, etc.

Na reflexão sobre o processo de leitura (ORLANDI, id., ib.) estes aspectos da linguagem são levados em conta, razão porque, pela linha de trabalho aqui adotada, os princípios e noções são aqui colocados.

Procurando tornar claras as noções de sujeito e de leitor e explicitar o processo de interação que constitui a leitura, fundado na noção de texto, a reflexão de ORLANDI é bastante fecunda, revelando, segundo ela mesma, certos aspectos da linguagem que não seriam passíveis de reflexão e sistematização em outras perspectivas.

Em relação às condições de produção (situação, contexto histórico-social, interlocutores), efetuando um *recorte* (*), a intenção é privilegiar a relação entre os interlocutores, ou seja, a instanciação da linguagem, procurando ver na leitura não só a aplicação de uma técnica, mas um *confronto de interlocução*.

Do ponto de vista adotado, não há distinção categórica, estrita entre condições de produção e condições de recepção do discurso. Baseando-se nas relações de interdependência do discurso oral, cujo princípio evidencia que tanto o falante quanto o ouvinte, cada um a seu turno, produzem sentido em seus papéis de produtor e ouvinte respectivamente, ORLANDI transpõe para a leitura esta relação de interdependência, afirmando que "na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto". (1987: 180).

De acordo com essa postura *produtiva* na interação entre locutor e destinatário é que se instaura o espaço das condições da linguagem em funcionamento:

.. a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação (p. 193).

(*) A ser entendido como fragmento de linguagem - e - situação, unidade de análise a nível de discurso.

Por sua vez, o texto é conceituado pela autora como uma unidade pragmática, que se define como tal pelo seu uso, daí ser o lugar do processo de interação entre falante ouvinte, autor e leitor.

A "bipolaridade contraditória", isto é, o fato de que estando o autor num dos pólos, se coloca no lugar do outro (o pólo do leitor) e vice-versa, faz com que o domínio de cada um dos interlocutores seja parcial, transferindo sua unidade para o texto. Esta unidade não é feita pela soma dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores. Da mesma forma, não pode estar em um ou outro segmento isolado em que se divida o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles (os interlocutores) se organizam. Caracterizando o texto, portanto, em termos de processo de interação, consideradas suas condições de realização e pensando-o como unidade complexa de significação, o texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é *intervalar* (1987:180).

A leitura na perspectiva do discurso e como a *vê ORLANDI* é ideologicamente marcada, uma vez que a noção de funcionamento remete o discurso à sua exterioridade, cujo lugar é o social, ou o interior de uma formação social dada. Essa relação com a exterioridade revela-se crucial nesta perspectiva, daí advindo os fatores constitutivos das condições de produção da leitura, tais como: o contexto de enunciação, o contexto sócio-histórico, a relação entre os interlocutores, etc., que abrem o texto para a incompletude, a indeterminação.

Se o texto como objeto empírico constitui uma totalidade com início, meio e fim, enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado. No entanto, esta indeterminação, esta incompletude não pode ser pensada em termos de uma natureza lacunar do texto, cujas lacunas tivessem que ser preenchidas pelo leitor, mas em função de sua natureza intervalar que deriva da relação com o contexto de situação e com os interlocutores.

Por isso, o sentido de um texto não resulta da soma de suas frases, nem da soma dos interlocutores, mas de uma situação discursiva — "margem de enunciados efetivamente realizados" (1987:194) — cujo efeito é a multiplicidade de *sen*

tidos. Esta margem, este intervalo é o espaço determinado pelo social.

Uma vez que o texto é tomado enquanto constituído pela relação de interação que ele mesmo instala e não enquanto produto finito, fechado e completo em si mesmo, sua incompletude deriva ainda desta relação, deste espaço de intersubjetividade que é constitutivo do próprio discurso. Daí que sua legibilidade não pode ser pensada apenas como consequência direta e unilateral da escrita, em que se levasse em conta, por exemplo, a boa formação de sentenças, a coesão textual, a coerência, etc., mas também a relação do leitor com o texto e com o autor, a *relação de interação* que a leitura envolve (1987:183). Por isso, da maneira como o leitor se fixa ou foi fixado no texto, como ela se representa no próprio processo de leitura é que vai depender, em grande parte, a compreensão ou a não compreensão do texto. Exemplificando: o que pode ser relevante para o leitor é a relação do texto com o autor, ou a relação do texto com outros textos, ou a relação do texto com seu referente ou ainda a relação do texto com o próprio leitor. Da seleção do modo de leitura vai depender a adoção desta ou daquela estratégia, estas naturalmente, mais a nível consciente do que inconsciente.

ORLANDI considera ainda outro fator ao tratar da relação do leitor com a situação e o contexto: refere-se à necessidade de uma consciência textual por parte do leitor para que o mesmo possa ter acesso ao sentido. Quer dizer, o leitor, sem apreender a unidade, sem identificar os elementos que conferem ao texto essa unidade, não apreende o sentido global do texto. Isto acontece, segundo a autora, quando o leitor lê palavra por palavra, sentença por sentença, não efetuando o distanciamento necessário para que possa prever, antecipar, adivinhar. Sem esta distância mínima o leitor não pode voltar atrás e fazer retomadas. Como o espaço discursivo não é linear, entende-se que a progressão do texto não se faz por acúmulos mas por reestruturações constantes em que as retomadas estabelecem a "constituição permanente do que se diz e do que já foi dito". (1987:185). Desta maneira, o processo que se estabelece no ato de leitura, e que atinge a questão da compreensão, extrapola o

nível puramente informativo, abarcando os níveis político-ideológicos, os lugares sociais tanto do autor quanto de seus possíveis ouvintes, instalando a tensão e o confronto. O leitor, à medida em que lê, *se constitui, se representa, se identifica*. Por sua vez, quando o autor produz o texto, o faz levando em conta seus possíveis "ouvintes" ou "ouvintes" reais, ou forja, constrói, seleciona (idealiza) também ele o seu ouvinte, constituindo, assim, um interlocutor no próprio ato da escrita. O leitor, à medida em que adentra no texto, vai estabelecendo o confronto, instalando o debate.

O jogo existente entre o leitor virtual e o real decorre da projeção que o autor faz de seus possíveis leitores, de sua visão de mundo, de seus lugares sociais e pode ser observado se se pensar a escrita como processo de interação. Da distância entre o leitor real e o virtual vai depender a variação na relação entre autor e leitor.

Quando a distância é tal que leva à não compreensão do texto, o autor pode mudar o interlocutor, isto é, mudar as condições de produção da leitura.

O discurso pedagógico, conforme ORLANDI, tem como interlocutor "um aluno-tipo", virtual. De caráter homogeneizante, e autoritário, tal como se o vê, hoje, este discurso faz coincidirem o aluno virtual e o real sem que se operem mudanças nas condições de produção da leitura deste aluno. Quer dizer, não se dá, na escola, importância à compreensão, obrigando o aluno a reproduzir o modelo escolar institucionalizado, uma vez que ele é colocado no lugar do interlocutor desejado. E mesmo na perspectiva pedagógica que a escola faz em relação a este aluno-padrão, não se criam as condições favoráveis para que o aluno se aproxime deste ideal, nada mais restando a este aluno do que aprender sozinho se já possui as condições favoráveis ou então, limitar-se a repetir, decorar, imitar (1987:187).

Ao referir-se à legitimação do processo histórico da leitura institucionalizada nas diferentes instituições, ORLANDI (1984) aponta, na instituição escolar, o papel do crítico que, ao mesmo tempo em que avalia a importância do texto, *fixa-lhe um sentido*, que, pela autoridade, investe-se de prestígio e passa a representar o modelo ideal de leitura.

Pior que o papel do crítico, hoje, no entanto, é o papel atribuído ao livro didático, que, revestido de autoridade, representa a leitura ideal do professor. Seguindo uma orientação que privilegia um enfoque monossêmico, o livro didático, em geral, imprime à leitura um caráter reprodutor, não entendendo-a como um processo produtivo, dinâmico e crítico, anulando qualquer ação ativa por parte do leitor e descaracterizando o próprio ato de ler.

Por sua vez, o professor, representando o livro didático, é o mediador que, segundo a ideologia escolar, tem a leitura legítima, a boa leitura, a que a sociedade institui e que tem o poder de cristalizar sentidos, ocultando sob o institucionalizado os sentidos possíveis, as leituras novas que poderiam surgir na construção das histórias de leituras dos diferentes leitores.

No entanto, cabe a este mesmo professor, segundo ORLANDI (1987), operar com esse fenômeno, propondo uma organização curricular que permita ao aluno, por um lado, trabalhar em sua própria história de leitura, e por outro, através do estabelecimento das relações intertextuais, resgatar a história dos sentidos do texto. Com isso, estaria modificando as condições de produção de leitura, propondo-lhe desafios à sua compreensibilidade e ao mesmo tempo lhe fornecendo condições para que esse desafio seja assumido de forma conseqüente, originando-lhe, enfim, um espaço para que ele mesmo elabore suas experiências, suas relações com a leitura. Da mesma forma, caberia explicitar-lhe os mecanismos complexos que abrangem as condições de produção da leitura, para que, consciente das diferentes condições sociais, culturais e políticas que envolvem esta produção, trabalhe explicitamente com a competência discursiva. Não se trata só, então, de lhe fornecer estratégias: o conhecimento dos mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem permitirão que o aluno conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática.

A conseqüência teórica deste fazer pedagógico em que o sentido dominante cede lugar à possibilidade da multiplicidade de sentidos, inerente à natureza da linguagem, é que se chega ao conceito de *polissemia*, que aponta para a ruptura, pa-

ra a criatividade, estabelecendo uma tensão constante entre o mesmo e a variação.

4.2 - COMO OS ALUNOS VÊEM A LEITURA

4.2.1 - O LEITOR E SUA AUTO-IMAGEM

Em posse de alguns subsídios teóricos em relação ao ato de ler, passemos à análise dos depoimentos dos alunos, nos quais exteriorizam suas concepções de leitura, de acordo com a imagem de leitor que lhes é atribuída no contexto escolar.

Nas respostas às várias questões, parece ter ficado evidente a concepção de leitura que subjaz à prática pedagógica: um modelo de leitura de base estruturalista/behaviorista em que a mesma é concebida como um ato de decodificação sonora da palavra escrita. O que parece contar, no caso, é a leitura vista como um processo mediado pela compreensão oral em que o leitor, em resposta ao texto, produz sons da fala, ou seja, uma resposta-estímulo a qual é associada ao significado. (KATO, 1986).

Além da ênfase às correspondências som-grafia, os modelos associacionistas concebem a aprendizagem como algo essencialmente adquirido através da formação de hábitos e, neste caso, a leitura consistiria apenas numa aquisição de habilidades por força de hábitos, devendo, portanto, iniciar com subcomponentes sem sentido e a conseqüente automatização fragmentada, cujo todo comporia a soma linear das palavras de uma sentença.

Em conseqüência, concede-se preponderância aos mecanismos periféricos, aos processos automáticos em detrimento dos processos mais centrais e cognitivos envolvidos no ato da leitura.

Observe-se, iniciando, as respostas à pergunta

12, campo B: "PARA VOCE O QUE É SER UM BOM LEITOR?" A questão foi formulada a 263 alunos de 7ª série, dos quais 54 não responderam, participando, portanto, um total de 209 alunos:

Ser um bom leitor

"é uma pessoa penetrante e que tenha voz alta e boa"; "... é uma pessoa que saiba pronunciar a palavra e as pontuações e entonação"; "... é ler pausadamente, compassadamente"; "... ter boa dicção"; "... é ler bonito e não gaguejar"; "... ter postura"; "... é saber ler as sílabas complicadas"; "... é ler certo, sem nenhum erro, sem um defeito"; "... é ler claro e com pontuação perfeita"; "... é saber se expressar, falar as coisas certas"; "é ler corretamente todos os parágrafos com sua acentuação"; "... é ser uma pessoa que não erra nenhuma leitura"; "... é saber ler bem as palavras difíceis"; "... é olhar para o público"; "... pronunciar declarado e certo"; "... não ficar nervoso"; "... é ler sem se envergonhar".

O total das respostas pode ser assim agrupado (ser um bom leitor é):

- A - 1. ler correto, certo, sem erros, com boa pronúncia - 79 respostas;
2. com pontuação correta, perfeita - 43 respostas;
3. com expressão - 22 respostas;
4. ler alto e claro - 16 respostas;
5. ter postura, ritmo, entonação, dicção, fluência, olhar para o público, etc: - 14 respostas;
6. sem timidez, nervosismo, sem gaguejar - 14 respostas.

TOTAL: 188 respostas, equivalente a 72%.

B - Ler e entender o que está escrito - 26 respostas - 10%.

C - Ler bastante (leituras boas e formativas) - 11 respostas - 2,7%.

D - Gostar de ler - 7 respostas - 2,7%.

E - Não sei dizer - 7 respostas - 2,7%.

F - Outras - 20 respostas - 7,7%.

TOTAL GERAL: 259 respostas (*).

Assumindo e interiorizando a imagem de leitor que a escola projeta para o aluno, esta retira-lhe a possibilidade de constituir-se como sujeito-leitor, de apreender a dimensão humana, social e histórica da leitura, seu caráter lúdico, sua função comunicativa, enfim seu valor enriquecedor, pela visão desfiguradora e redutora de leitura que deixa transparecer em sua prática pedagógica.

Alguns, por exemplo, não podem deixar de relacionar "bom leitor" à "boa formação", dado o caráter formativo/moralizante que a escola imprime à leitura; sente-se também a mitificação: quem sabe ler são apenas os escritores, os poetas, pessoas cultas, inteligentes ... Outra coisa que se observa muito nas escolas é a distribuição rígida de livros segundo a faixa etária. Há escolas que chegam a proibir os alunos maiores de lerem livros infantis, incutindo na criança a idéia de que só se é bom leitor quando se lê livros grossos, livros de adultos:

Ser um bom leitor

"é ser uma pessoa digna e de bom caráter"; "... um poeta quase"; "... um bom estudante"; "... é uma pessoa inteligente"; "... é ser importante"; "... é ler bons livros"; "... é saber comprar bons livros"; "... é ler leituras formativas e não palhaçada"; "... é o que procura boas leituras"; "... se interessar e ler sempre bons livros, mais adultos e mais legais (eu não sou boa leitora)".

Para outros, ser um bom leitor significa "expressar corretamente os sentidos da frase", parecendo revelar que o

(*) O total das respostas ultrapassa o número de alunos envolvidos, uma vez que houve alunos que citaram mais de um item.

conceito de texto interiorizado pelo aluno é o de algo fragmentado em partes estanques, onde cada frase encerra a sua "verdade", deixando de vê-lo como um todo coeso, uma unidade lingüístico-pragmática. Parece, então, que a busca do sentido é feita apenas na soma linear das palavras de uma sentença e que, portanto, a compreensão do aluno é efetuada a nível de sentença. É o que constatou, por exemplo, KLEIMAN (1983:34-50), procurando fazer um diagnóstico de dificuldades de leitura, através de testes close.

O método close, introduzido por TAYLOR (1953), consiste na eliminação artificial de palavras em um texto dado, em intervalos fixos, em que o indivíduo terá a tarefa de completar as lacunas, adivinhando o que foi omitido. No caso em questão, foram utilizados dois textos: num deles foram suprimidos vocábulos lexicais em intervalos de cinco palavras e noutro, com o mesmo intervalo, apagados vocábulos de relação.

Os maiores desvios e variações foram demonstrados nas respostas do teste com apagamento de vocábulos de relação (artigos, preposições, conjunções e verbos auxiliares), evidenciando a falta, nas crianças testadas, de uma *metaestratêgia* capaz de levá-las à reconstrução do significado textual. Ressalta a autora que a capacidade de especificar as relações do texto é crucial à capacidade textual e assim poucas das crianças com quem trabalhou demonstraram capacidade textual, isto é, capacidade de entender o texto como unidade significativa. Apesar da instrução para "preencher com uma palavra que fizesse *sentido* no texto", a atividade delas pautou-se por uma abordagem segmentante, como se cada sentença pudesse ser preenchida independentemente do que a precedeu e do que a segue. Incapaz de estabelecer nexos, relações textuais, a criança entende o texto como um "mero repositório de sentenças".

A fragmentação que a escola opera nos inúmeros exercícios de simulação de leitura, enfatizando a técnica e a mecânica e afastando-se de usos significativos da linguagem é sentida nos depoimentos, obtidos nesta pesquisa, que revelam uma idéia de língua feita de partes e fragmentos, como se o falante dela se utilizasse mediante palavras ou frases avulsas. Atente-se para a preocupação com a "palavra":

"... com os textos a gente vê como se escreve as palavras"; "... é importante porque tem verbo e sujeito e a gente aprende as palavras"; "... aprende palavras importantes"; "... o importante na redação é as palavras"; "... lendo silenciosamente poderemos ver o significado de cada palavra"; "na leitura a professora avalia o significado de cada palavra"; "ser um bom leitor é saber o significado de cada palavra"; "Língua Portuguesa é importante para saber expressar melhor as palavras".

Como a compreensão do texto não nasce da simples concatenação das palavras formando frases e nem da leitura de cada uma destas tomada isoladamente, é mais comum do que parece encontrar leitores que, perante um texto, reconhecem todas as palavras e têm a impressão de compreender isoladamente cada uma delas e mesmo todas as frases do mesmo, sendo, incapazes, todavia, de reconstruírem o significado textual através de uma estratégia global, de perceberem as intenções do autor, de deslinearizarem, enfim, a leitura, construindo hipóteses sobre o sentido do texto a partir de uma abordagem global pela identificação dos índices formais, temáticos e enunciativos.

Mais do que reconhecer o significado "literal" das palavras, o leitor precisa estar apto a reconhecer seus empregos possíveis que podem variar de acordo com as intenções do autor e as circunstâncias de sua produção. Por isso, mais do que ler as linhas, o leitor precisa aprender a ler nas entrelinhas, captando o implícito subjacente na força do ato de linguagem. É nesse sentido que MARCUSCHI (1985:3-16) atribui papel fundamental às *inferências*.

Deixando de trabalhar com as estruturas internas de desenvolver no aluno estratégias adequadas que permitam a penetração no implícito e nas intenções subjacentes, de promover sua competência inferencial, o professor, por um lado, atribui ao texto um caráter estático, entendendo-o como um objeto pronto, acabado, que possui um significado determinado em si mesmo, privando-o de sua propriedade pragmático-comunicativa e isolando-o de todos os mecanismos que abrangem suas condições de produção. Por outro, condena o aluno à passividade.

Uma das expressões mais utilizadas ao longo de todos os depoimentos foi "prestar atenção". No caso aqui, o bom leitor "é aquele que presta atenção aos assuntos da leitura". Enquanto leitor o aluno se coloca passivamente, apto a colher a informação "contida" no texto. A leitura, neste caso, não é entendida como ação, reconstrução, um trabalho interativo entre autor/leitor como entende ORLANDI, mas como entendimento parafrástico do significado do texto, como sugerem os livros didáticos.

Com o intuito de recuperar os aspectos referenciais explícitos (o que, quando, onde, quem, etc.), ou ainda na tarefa de identificar as idéias principais, de caracterizar personagens, de responder perguntas enfim apenas sobre os elementos explícitos, os exercícios (segmentantes e parafrásticos) que parecem predominar nos manuais de português, além de prejudicarem o relacionamento autor/leitor pela significação dada como invariável, única e independentemente do leitor, passam à criança o conceito de que ler consiste em aplicar estas habilidades unidimensionais às sentenças estruturadas no texto, desenvolvendo não sua competência textual mas apenas sua capacidade de processamento, de decodificação. Subjacente a estes exercícios está a idéia de que o sentido reside no texto, que este transmite conteúdos completos que podem ser recuperados em sua totalidade. Esta autonomia absoluta atribuída ao texto desencoraja o professor a desenvolver atividades que levem o leitor (aluno) a fazer uso de sua experiência prévia, permitindo-lhe o acesso ao seu universo conceptual/cultural/cognitivo ou mesmo de extrapolá-lo, libertando-se dos elementos puramente idiossincráticos, como escreve MARCUSCHI (id., ib.).

Esta concepção de texto, de leitura, vincula-se à concepção de leitor, atribuindo-se, assim, ao aluno o papel de leitor decodificador, limitando-lhe a percepção das diferentes possibilidades de interação com o texto e impedindo-o de assumir seu papel de interlocutor e mesmo seu papel de sujeito, posicionando-se frente à leitura, organizando sua visão de mundo e assumindo um questionamento crítico perante o real, que lhe proporcione liberdade de opção frente aos valores dos textos a que é submetido.

O conjunto das atividades de leitura direcionadas por mecanismos escolares que encobrem seus objetivos e finalidades, acabam por neutralizar aquilo que a prática da leitura é capaz de suscitar, contribuindo, assim, decisivamente para a destruição da experiência de leitores, para deformação desses leitores. Ver-se-á, nas seções seguintes, como se desenvolvem estas atividades.

4.2.2 - O (DES) PRAZER DE LER

A questão 19 (campo "A" - que indaga quanto ao *gostar ou não gostar de ler*, foi respondida por 504 alunos, sendo que um número significativo (117 - 18% do total de alunos envolvidos) se absteve de responder.

Sendo uma das atividades fundamentais da escola, por que tantos se omitiram? Seria indiferença pela leitura? Recusação em serem sinceros, em não mostrarem-se bons em leitura, atividade que a escola diz ser tão importante, sem que, no entanto, se ocupe realmente em desenvolver o gosto por ela?

Outro questionamento que se faz é por que decresce o número dos que dizem gostar de ler (conforme quadro abaixo), da 5ª para a 7ª série.

Será que o prazer diminui à medida que se deixa de ser criança, à medida que a curiosidade natural pelas coisas novas, pelas descobertas, pelas aventuras e fantasias vai deixando lugar para as indagações, para dúvidas e para os anseios próprios da adolescência?

É de se esperar que não, porque se o jovem indaga, questiona, anseia e até se revolta, seria natural que ele encontrasse nos livros um ponto de apoio na busca da resolução dos seus problemas, seus conflitos e até uma válvula de escape, de evasão, de desconcentração.

Não seria de buscar na escola a causa para essa diminuição do gosto pela leitura? Na escola que não cultiva esse prazer, ao contrário, castra-o, impondo leituras obrigató-

rias, que não têm outra finalidade, às vezes, do que a exploração gramatical ou a recuperação dos aspectos referenciais do texto, impedindo o jovem de vê-la, de senti-la, como mediadora entre ele e seu mundo?

Não se notou diferenças significativas entre escola pública e particular, nos percentuais. Nem quanto ao gostar/não gostar de ler e nem quanto às justificativas.

| | GOSTAM DE LER | | NÃO GOSTAM DE LER | |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|----------|
| | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE |
| ESCOLA PARTICULAR | 83 % | 77 % | 16 % | 22 % |
| ESCOLA PÚBLICA | 85 % | 75 % | 14 % | 24 % |
| | LÊEM POR PRAZER | | LÊEM PARA APRENDER | |
| | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE |
| ESCOLA PARTICULAR | 52 % | 64 % | 45 % | 34 % |
| ESCOLA PÚBLICA | 68 % | 45 % | 26 % | 48 % |

Observa-se que quanto ao ler por prazer ou para aprender, ocorre uma razão inversa, isto é, enquanto que na escola particular é a 7ª série que atinge um percentual mais alto, em ler por prazer, na escola pública é a 5ª série. Fazendo-se a média por tipo de escola, obtém-se um equilíbrio:

Escola particular - lêem por prazer: 57%
para aprender : 40%

Escola pública - lêem por prazer: 57%
para aprender : 36%

Observa-se, ainda, que não há arredondamento nos percentuais, uma vez que alguns alunos abstiveram-se de justificar a razão por gostarem de ler.

Fazendo-se a média geral dos que dizem gostar de ler, atinge-se um percentual de 79%. Nem todos, entanto, como vimos, interagem verdadeiramente com o texto. Os que dizem ler por prazer, parecem mesmo mostrar afinidade com obras de ficção, constituindo-se a leitura de fato uma "experiência literária".

ria" (LAJOLO, 1985). Os outros, porém, "gostam de ler" porque vinculam este ato à rotina da aprendizagem, vendo na leitura apenas mais uma atividade escolar, ou ainda porque vêem nela uma oportunidade de tirar mensagens educativas e moralizantes, de treinamento das habilidades que a escola exige. Os primeiros entregam-se ao prazer do texto, desfrutando-o e dele extraíndo experiências gratificantes. Parecendo conseguir transportar-se ao mundo da imaginação, do fantástico, do maravilhoso, estabelecem com a obra literária relações de afetividade:

"...nos livros as pessoas mostram seus sonhos, sentimentos, seu dia-a-dia"; "... alguns livros são interessantes, nos fazem bem"; "... adoro entrar no sonhos dos livros e sentir a realidade"; "... gosto de me transportar as personagens do livro"; "... é como se eu fosse a personagem principal do livro"; "... fico imaginando se eu fosse o principal personagem"; "... me sinto bem lendo, me sinto tranquilo, eu gosto muito de ler"; "... gosto muito, me sinto livre"; "... é uma coisa muito gostosa"; "adoro ler"; "é gostoso"; "é emocionante"; "é meu passatempo preferido"; "... alimento minha criatividade"; "... aparacem aventuras interessantes"; "amo demais a leitura"; "... isto me faz prazer na vida, mesmo com desânimo";

Os últimos, atendendo aos objetivos da escola, vêem o texto como mero pretexto para:

"expresso o que sei e sou corrigida para a próxima vez falar correto e saber onde erro"; "... para não ficar soletrando errado"; "... nos ajuda na ortografia"; "... o professor vai corrigindo e no outro dia eu não tenho mais aquele erro"; "... gosto de minha voz, sei a pontuação e a altura e não troco as palavras"; "... exercito muito, treino a leitura"; "... é difícil eu errar, porque se está tudo escrito direitinho e todos estão acompanhando (o contrário de dar uma resposta)"; "... nos ensina a ler corretamente"; "a falar corretamente"; "para aprender palavras novas"; "... ensina muitas coisas". "... ensina muito para a vida"; "... aprendo melhor para o futuro".

Por outro lado, os que dizem não gostar de ler

são, em sua maioria, os que não adquiriram as "marcas do bom leitor" exigidas pela escola, entre elas, fluência, ritmo, entonação, expressividade, dicção, etc., ou ainda os marcados pelo estigma social por não se enquadrarem às normas do dialeto "culto":

"... porque se a gente lê errado todo mundo ri"; "... eu fico muito nervoso e os alunos começam a rir e eu não gosto de ser palhaço dos outros"; "... se erro alguma coisa, a professora reclama"; "... eu acho que não tenho confiança para ler bem"; "... às vezes não me saio bem"; "... às vezes erro"; "... fico nervoso e começo a gaguejar"; "... leio baixo e tenho vergonha"; "... porque eu não sei ler muito"; "... tem palavras em que me atrapalho".

Ou ainda:

"... ler é como uma obrigação"; "... às vezes as histórias são ruins"; "... chatas ou bobas"; "... penso sempre em fazer outras coisas"; "... quase não gosto porque os livros são chatos"; "... não tenho tempo para ler"; "... não me entrego à leitura". "... dá dor de cabeça e enjoa"; "... me dá sono"; "... acho chato"; "... enjoativo"; "... é uma coisa muito chata"; "... eu não sei, então fica monótono"; "... não gosto"; "... não sinto vontade"; "... a professora não deixa escolher o livro"; "... acho que temos que ler livros por livre e espontânea vontade".

Claros indicativos, estes, de uma prática de leitura onde não há espaço para um clima de liberdade, em que se respeite o prazer e até mesmo a aversão, manifestados por diferentes leitores em relação a diferentes livros.

Bombardeado por fichas de leitura, trabalhos, questionários, testes orais ("eu gostaria de ler auto uma leitura sem dar um errinho sopra ver quem conseguia"), provas, o aluno se vê compelido a ler com os olhos do professor, anulando o diálogo, o debate, a criação, o prazer.

Finalmente, cabe aqui uma pergunta: teria a escola contribuído na criação do gosto pela leitura destas crian-

ças? Ou, até que ponto teria contribuído para tal? Será que a relação afetiva entre o aluno e o livro, sentida em alguns depoimentos foi fruto do trabalho da escola?

BETTELHEIM & ZELAN (1984) sentem-se inclinados a dizer que não são os métodos da escola que tornam boas leitoras a maioria das crianças que o são. Pelo contrário, são atitudes adquiridas fora da escola, em contato com familiares interessados em leitura, conseguindo manter esse interesse, essas atitudes, *apesar* das experiências às quais estiveram expostas na escola. Realmente, fica difícil, diante do quadro exposto neste trabalho, aceitar a tese de que é a escola a responsável pela formação do leitor, não o tipo de leitor compulsório, mas aquele que, após o período obrigatório de leitura escolar, sinta motivação para continuar a ler pela vida afora. Parece mesmo duvidoso que se consiga motivar uma criança a ler, fazer com que se afeioe ao livro, quando a prática da leitura escolar se baseia na concepção de que ler é traduzir os símbolos gráficos em símbolos orais, concedendo-se, portanto, prioridade ao decifrado, à leitura oral. Esta ainda teria razão de ser se fosse feita, na escola com o objetivo óbvio de ler para alguém ouvir, como acontece quando se lê alto fora da escola. Como se poderá ver na próxima seção, não se lê para o outro, no sentido de que este outro compartilhe da leitura. Os objetivos então seriam outros: ler-se-ia em função do interlocutor, adaptando a leitura às suas características. Bem diferente do mero exercício técnico a que se reduz a leitura oral na escola.

Razão tem, assim, uma aluna da 7ª série ao afirmar:

"Bom leitor é aquele que apesar de tudo, gosta de ler".

4.2.3 - LEITURA ORAL X LEITURA SILENCIOSA

Ao perguntar-se quais seriam os aspectos que o professor leva em conta ao avaliar a leitura (questão B-11), ob

teve-se respostas como:

"a leitura certa"; "ler sem comer as letras ou gaguejar"; "... eu fico nervosa quando leio"; "... a pronúncia, as palavras certas"; "... os erros de português (que é sua finalidade)"; "os acentos"; "... a pontuação correta"; "... se o aluno ler mal e não fizer pontuação ela avalia muito mal"; "... que tenhamos uma leitura alta e clara"; "exige que as palavras tenham vida"; "... pela organização e tudo no seu devido lugar"; "... a interpretação, a compreensão do texto"; "... o conteúdo"; "... o significado de cada palavra"; "... a maneira de se expressar (é a base de tudo)"; "... não sei (depende do humor)".

O quadro final da questão B-11 pode ser assim apresentado:

- A - 1. a pontuação - 101 respostas;
- 2. a pronúncia correta, os erros de português, se lê certo ou errado - 88 respostas;
- 3. ler alto e claro, sem gaguejar - 45 respostas;
- 4. outros (ritmo, velocidade, dicção, postura, paradas, desembaraço, etc.) - 31 respostas;
- 5. a boa expressão - 15 respostas.

TOTAL: 280 respostas - 90%

B - A interpretação, a compreensão do texto, o conteúdo - 13 respostas - 4%.

C - Não sei - 13 respostas - 4%.

D - Nada - 4 respostas - 1%.

TOTAL GERAL: 310 respostas.

A ênfase no acompanhamento mecânico do texto do ponto de vista gráfico e o conseqüente acompanhamento linear, bem como o privilegiamento do ponto de vista fonológico de uma forma dialetal como sendo a única correta, leva a uma compreen-

são de leitura em que tudo deve estar "no seu devido lugar". Para o aluno, então, ler é decifrar.

Conforme FERREIRO & TEBEROSKY (1986:269), autores contemporâneos, alicerçados em resultados obtidos pela psicolingüística no atual estágio, rejeitam um modelo de leitura em termos puramente perceptivos. Destacando GOODMAN (1977) e SMITH (1975), as autoras enfatizam que a leitura consiste numa atividade essencialmente não-visual, consistindo, esta última, na competência lingüística do leitor, seu conhecimento sobre leitura, sobre o tema, a identificação do suporte material do texto e enfim sobre o mundo em geral. Assim, quanto mais informação não-visual o leitor usar, menos ele dependerá da informação gráfica. É por isto que leitores fluentes raramente lêem palavra por palavra mesmo quando lêem em voz alta.

Na concepção tradicional de leitura, no entanto, conforme as autoras, "o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização. E graças à emissão sonora que o significado surge, transformando assim a série de fonemas numa palavra". Enfatizam ainda as autoras que o circuito "signo visual-tradução sonora-significado" não é inevitável, mas que surge como tal em virtude da importância desmesurada atribuída à leitura oral na escola (p. 272).

Esta, iniciando paralelamente ao processo de alfabetização, tem por objetivo a avaliação da aquisição de habilidades de reconhecimento dos sinais, das letras, ou seja, a tradução oral do código escrito, bem como a automação dos demais aspectos mecânicos da leitura. É aqui que se estabelece a dicotomia citada por ROCKVELL (1985:85-5): a escola entende que primeiro a criança deve *aprender a ler* para depois *ler para aprender*. Tudo indica, no entanto, que a preocupação com o "aprender a ler", com os processos automáticos, com o simples reconhecimento das letras e grafemas e sua "correta" pronúncia perdura pelos anos a fora, em detrimento de uma leitura criativa, significativa. Mesmo os modelos de processamento automático (LABERGE E SAMUELS, 1974, apud KLEIMAN, 1984) alertam para o fato de que a insistência na leitura "correta" pode impedir o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento mais sofisticadas. O modelo prediz que nos primeiros estágios de alfabetiza-

ção a criança está envolvida num processo que exige sua atenção constante a fim de estender certos automatismos à compreensão de unidades cada vez maiores. Para auxiliar o aprendiz a reorganizar o material em unidades superiores as exigências de precisão deverão ser relaxadas. Para KLEIMAN é incompatível conciliar esta precisão com a prática bastante generalizada de avaliação de leitura mediante a leitura em voz alta, uma vez que esta exige a atenção do aluno na associação de unidades mínimas entre o código visual e o fonológico, prejudicando-o, portanto, na reorganização de unidades superiores.

Questionando esta prática, FERREIRO & TEBEROSKY (1986:272) indagam: "oralizamos para compreender um texto, ou porque a escola o exige?" No primeiro caso — argumentam as autoras — a escrita aparece como um sistema "segundo" de signos, isto é, como um sistema de signos que remetem a outros signos (os da linguagem oral). No segundo caso, a escrita aparece como um sistema *alternativo* de sinais, que remetem diretamente a uma significação, tal como os signos acústicos.

Se numa primeira fase de aprendizagem a leitura de decifração tem sua razão de ser, torna-se indispensável para a formação do sujeito-leitor que a escola se preocupe fundamentalmente com a leitura compreensiva, interpretativa, ou seja, aquela que vê imediatamente um sentido nos signos escritos, que constrói diretamente uma significação, sem mediação do oral, deslocando a preocupação constante do professor com a "correta" pronúncia para um trabalho que objetive efetivamente independentizar o aluno do código gráfico.

Fundamentando este ponto de vista é bom ressaltar que psicolingüístas como GOODMAN e SMITH, anteriormente citados, consideram a leitura como um processo seletivo pelo qual, através de um jogo psicolingüístico de adivinhações (entendidas como um processo preditivo inteligente), o leitor proficiente adquire a habilidade de selecionar pistas mínimas disponíveis no texto. Assim, à medida que o aprendiz desenvolve suas habilidades e rapidez na leitura, dispensa o maior número possível de pistas gráficas, baseando suas adivinhações em técnicas seletivas mais aperfeiçoadas e adquirindo maior controle sobre a estrutura da língua.

Sabe-se hoje, como resultado de pesquisas experimentais, que unidades superiores, isto é palavras com um certo número de letras e enunciados com um certo número de palavras são reconhecidos como tais em menos tempo do que um conjunto de letras apresentadas ao azar, em igual número. Um leitor consegue ler 400, 500 ou mais palavras por minuto, quando a velocidade máxima de palavras isoladas, sem pistas prévias, é de no máximo 250 por minuto. Entende-se, então, que palavras conhecidas não são reconstruídas pelo leitor através da identificação linear de todos os seus elementos um a um, como também enunciados bem formados não são decodificados através da identificação linear de cada uma das letras e palavras que os compõem (NEIS, 1982 :43-57). Isto decorre do fato de que o tempo de fixação do olho em um ponto do texto (aproximadamente 250 msec.) é insuficiente para o processamento de todos os seus componentes. Desta maneira, a escassa informação visual recolhida numa centração é completada com a informação não-visual do leitor que pode ser de ordem ortográfica, sintática, semântica e discursiva, previamente armazenada na memória a longo prazo.

Tais constatações permitem pensar que existe uma compreensão global, gestáltica, que abrange palavras inteiras ou grupos de palavras e até passagens inteiras de um texto, sem passar pela percepção de cada elemento isoladamente. Pode-se entender, então, que a identificação do sentido de uma palavra configura-se numa operação anterior ao reconhecimento gráfico dessa palavra porque aquela identificação reduz a dúvida sobre a mesma e, portanto, permite seu reconhecimento dependendo de informação visual mínima. O reconhecimento da significação não só precede, quando não dispensa, a análise da letra.

É por isso que o leitor fluente, dominando regras lingüísticas e textuais nos níveis sintático, morfológico, semântico e pragmático e utilizando-se de seu conhecimento prévio, raramente lê por inteiro cada palavra ou todo o período minuciosamente: ele apreende significados a partir de unidades maiores, infere, adivinha a partir de uma identificação parcial. Lendo em busca de significado e não da correspondência letra-som salta parte da palavra logo que a identifica e elabora expectativas e lançando hipóteses que vão se confirmando à

medida que lê, salta até certas seqüências que são preenchidas com as suas suposições, aumentando a velocidade e a eficiência na leitura. Mesmo ao deparar-se com uma palavra desconhecida ele raramente pára a leitura até que ela seja entendida. Ao contrário, vai em frente, utilizando estratégias de inferência e tenta contextualizá-la, inferindo-lhe o significado.

Uma evidência de que os leitores não lêem todos os traços ou todas as palavras é quando, ao fazer revisão de textos, passa-se por cima de erros de ortografia ou de impressão sem notá-los, ou ainda, salta-se na leitura de certas palavras, omite-se ou troca-se outras.

É importante, então, ressaltar que o significado não deriva de um decifrado correto (letra por letra, palavra por palavra). Mais do que esta identificação e, não se limitando à informação gráfica, o leitor realiza uma série de operações simultâneas, utilizando estratégias várias, entre as quais salientam-se a *seleção*, as *predições* e as *inferências* (GOODMAN, 1987).

Na leitura silenciosa, o leitor, lançando mão destas estratégias, adianta-se, lê à frente, antecipando o conteúdo do texto a partir de informações visuais e não-visuais. Ainda segundo GOODMAN, a velocidade da leitura silenciosa habitual demonstra que os leitores estão predizendo e selecionando enquanto lêem, pois não poderiam trabalhar com tanta informação tão eficientemente se tivessem que processá-la por completo. O ritmo somente é diminuído quando a seleção subsequente não confirma o que se espera encontrar. A decifração, colocada em plano secundário, é utilizada quando o leitor se depara com termos novos os quais necessita analisar ou decompor. Geralmente o faz por regressão quando sua predição não foi bem sucedida.

Disso se depreende que a leitura que tem por objetivo a decifração correta não pode ser muito eficiente, pois inibe a predição e reduz a velocidade. Como a informação visual não fica disponível no cérebro por muito tempo, ler depressa é mais fácil do que ler lentamente. Sabe-se por experimentos que a leitura lenta impede a compreensão em virtude das limitações do processamento da informação do sistema visual e da memória.

Para o leitor maduro (com prática de leitura) a leitura oral, tanto em voz alta ou ainda aquele tipo de leitura silenciosa acompanhada de movimentos quase imperceptíveis dos lábios (subvocalização), se torna totalmente dispensável. Entendem os especialistas no assunto como NEIS (1982) - e isto parece óbvio — que pronunciar todas as sílabas e palavras, além de perda de tempo, constitui-se, principalmente, num obstáculo à compreensão do sentido.

Do ponto de vista psicolingüístico, parece claro que a leitura silenciosa pode traduzir-se num processo mais rápido e eficiente do que a leitura oral, não só porque a atenção não está dividida entre codificação e recodificação, como "output" oral, mas também porque sua velocidade não está restrita à velocidade da fala (FIGUEIREDO, 1985:79-98).

Ademais, por experiência própria, qualquer pessoa que tenha passado por bancos escolares terá, por certo, em mente a lembrança da leitura em voz alta efetuada na escola, em que, na preocupação e na ansiedade por um bom desempenho, frustrava-se a busca de sentido e da compreensão, no ato mecânico e linear, o qual deveria preencher todos aqueles requisitos de leitura oral, sem os quais não se era considerado bom leitor.

Desnecessário será também dizer que a proficiência na leitura é conseguida através de uma extensa leitura silenciosa, sendo esta a base da educação individual da leitura, sem esquecer, naturalmente, que este processo estimula a criação do gosto estético-literário, a criação do gosto pela leitura, e o favorecimento do vínculo afetivo entre a criança e o livro, capaz de tornar a leitura um ato prazeroso e agradável e não uma atividade monótona e obrigatória, tanto para o leitor como para o acompanhante, como normalmente acontece em sala de aula:

"Não gosto de acompanhar a leitura porque a gente se perde e ganha cópia"; "... é muito enjoado ficar ali parado, olhando várias vezes, sem ser chamado para ler"; "... é muito chato, não tenho paciência para ficar acompanhando"; "... por ser em voz alta, não gosto de ler"; "não gosto de ler em voz alta porque não me sinto bem lendo para tanta gente"; "... não gosto de ler para os outros ouvirem"; "eu não gosto de lei-

tura, somente silenciosa"; "gosto de ler com os olhos"; "... quando estou na sala não, mas quando estou sozinha sim".

A ênfase à leitura de decifração, através da qual os alunos, em vez de serem estimulados a apreenderem unidades de pensamento, a terem consciência textual, são inconscientemente treinados a lerem palavra por palavra, poderá deixar danos irreparáveis e marcas indelévels para o resto da vida. FOUCAMBERT (1976) apud FERREIRO & TEBEROSKY (1986:271) vê, por exemplo, as dislexias não como perturbações da leitura, mas do decifrado, sendo que este, em si mesmo, no entender do autor, não é uma atividade de leitura.

A importância atribuída pelo professor a esta atividade e os objetivos que dela pretende alcançar são introjetados pelos alunos, que vêem nela um meio de "exercitarem-se na pronúncia correta das palavras", para "fixarem", "gravarem" melhor a leitura. Assim, os 60% que entendem ser a leitura oral mais importante que a silenciosa — respondendo à questão B-10 — justificam-se principalmente pelo seguinte:

"... para poder notar nossos erros e a professora corrigir"; "... escutando nossos erros, aprenderemos e nos corrigiremos melhor"; "... para aprender a ler corretamente"; "... para sabermos a altura correta para quando lermos em grupo"; "você decora mais, aperfeiçoa-se"; "... assim nós vemos como está nosso tom de voz"; "... para a voz ficar mais bonita"; "... para exercitar a voz"; "... desenvolver a nossa garganta"; "fixa"; "grava"; "exercita melhor"; "para pegar a leitura"; "pode ser que em alguma situação iremos precisar"; "para perder o medo de achar que tem sempre alguém rindo"; "se a gente pula alguma palavra ou errar, a professora chama a atenção".

MOREIRA (1985:21-36) constata, por depoimentos de alunos seus, estagiários, que as intervenções dos professores, visando à correção da pronúncia das palavras, ocorrem indistintamente da 2ª série do primeiro grau à 2ª do segundo grau, insistentemente, sendo unânime a preocupação com a pronúncia e entonação. Para ela é como se o professor considerasse o "erro" de pronúncia prejudicial à compreensão, mesmo que esse

"erro" fosse manifestação espontânea da variedade dialetal do aluno.

Parece, entretanto, que a correção é efetuada não só tendo-se em vista a compreensão, mas, principalmente, para apontar erros dialetais. Dir-se-ia até que um dos objetivos básicos da leitura oral é corrigir os erros de português, é atingir a pronúncia perfeita, erradicando o dialeto do aluno, o que lhe acentua o sentimento de inferioridade:

Ser um bom leitor

"é ler com pronúncia certa porque um dia a gente vai ter que trabalhar e nós não vamos querer passar vergonha"; "... é ler corretamente como os jornalistas"; "... é ser uma pessoa que fala bem que sabe ler bem, sem ficar nervoso ou pessimista pensando que vai errar"; "... a professora olha mais a pronúncia pois ela acha que o falar corretamente demonstra mais educação".

Continuando o pensamento de MOREIRA, a intervenção do professor não só ocorre por ocasião dos erros de pronúncia, mas também em face de erros de substituição ou omissão de palavras. Em ambos os casos ela é prejudicial ao leitor inexperiente.

No caso da correção da pronúncia não-padrão pela padrão, está-se confundindo duas tarefas distintas: a aprendizagem da leitura e a aprendizagem de um segundo dialeto. Conforme ilustra a autora: "a criança que lê 'impusivi', 'mehmu', 'alevantã', na verdade está lendo com maior compreensão do que aquela que pronuncia, enquanto lê, 'impossível', mesmo', 'levantar', e pronuncia, quando não está lendo 'impusivi', 'mehmu', 'alevantã'. Mais atento ao processamento fonológico do que ao sentido, o último leitor está mais ligado à soletração do que ao sentido, à compreensão. O primeiro leitor, no entanto, já evidenciou e internalizou correspondências entre o sistema gráfico da língua e o seu dialeto. Reconhecendo a natureza lexical da ortografia, parte da representação lexical da palavra para a sua representação fonética, aplicando automaticamente regras fonológicas da língua, possuindo, portanto, habilidade superior em relação ao outro em interpretar a ortografia diretamente no

nível lexical (CHOMSKY, 1973; DALE, 1972; apud MOREIRA, 1985).

No segundo caso, ao corrigir uma palavra que foi substituída, ou repor uma palavra omitida, o professor está retirando do aluno, segundo ainda MOREIRA, a possibilidade de auto-avaliar sua leitura, isto é, de corrigir-se ou não, "de voltar para recolocar palavras omitidas e que foram sentidas como desfiguradoras do sentido". Se a palavra omitida não comprometer o sentido, não há necessidade de intervenção, pois é a busca da compreensão que leva o aluno a atentar pouco para as palavras individuais e, portanto, omiti-las ou substituí-las. Entretanto, se a palavra omitida ou substituída desfigura o sentido, a intervenção adequada seria aquela que levasse o aluno a retroceder a fim de descobrir por que o segmento lido não está fazendo o sentido.

Em vez de estimular a utilização de estratégias de que um leitor fluente se vale com frequência, a prática escolar inibe-as. MAYRINK-SABINSON (1986, 1987) ressalta que a adivinhação do que está escrito é proibida ao aluno, de qual se exige uma leitura oral com "boa pronúncia", um uso de que pouco ou raramente se vale o leitor adulto. Insiste-se na "não-advinhação", mesmo que a criança adivinhe corretamente o significado, ou na "não-troca" ou no não uso de palavras sinônimas, mesmo que a palavra usada seja adequada e ainda na "não-omissão" de palavras no texto, mesmo que desnecessárias à apreensão do significado da leitura.

BETTELHEIM & ZELAN (ib.: 109) procuram mostrar que os "erros" de leitura, a troca de palavras, as inversões, omissões, traduzem uma intenção inteligente no ato de ler, que tanto pode ocorrer no leitor principiante como no leitor maduro. Citam que num estudo efetuado na década de sessenta, sobre erros de leitura que fazem os alunos de primeira série, evidenciou-se que de 1943 erros comprovados, 1675 (86%) eram substituições que faziam com que o sentido ficasse igual ou melhor do que no texto original. Chamam ainda a atenção para as consequências perniciosas que a prática habitual da correção dos erros de leitura pode acarretar, particularmente para crianças inseguras e mais ainda para crianças que já têm dificuldades de aprendizagem. Ressaltando que estes "erros" devem ser reconhecidos

dos e respeitados como um ato de auto-expressão, os autores observam, por outro lado, que a leitura em voz alta, com fluência e livre de erros, não prova que tudo esteja indo bem, uma vez que a criança pode ter dominado a técnica da leitura, mas não encontrar nenhum prazer em ler, evitando sempre que possível uma experiência vazia e sem sentido para ela. Deste modo, adquiriu uma habilidade que não tem nenhuma função, nenhum uso para esta criança. É bem conhecida, entre nós, a expressão "ler como papagaio" em que a criança apenas faz ruídos com a boca em função dos sinais que vê com os olhos, sem compreender absolutamente nada.

Voltando à questão (B-10) "*o que é mais importante: ler em voz alta ou silenciosamente*", quem considerou de maior importância a leitura silenciosa (29%) — os outros 11% deram outras respostas, como "as duas"; "tanto faz"; "depende"; "não sei" — não deixa de vê-la como treino de habilidades, como uma atividade segmentante, passiva e não construtiva:

"...presto mais atenção e gravo mais"; "... pega o que estamos lendo, a matéria"; "... porque assim fica mais gravado em nossa mente"; "... para a gente decorar, temos que saber ser passivo"; "... em voz alta gaguejo muito"; "... para ninguém escutar as palavras erradas"; "... porque ninguém ouve os erros"; "... em voz alta fico nervosa"; "... envergonhada "; "... minha voz é feia"; "... pois poderemos ver o significado de cada palavra"; "... aprende melhor as palavras meio complicadas".

O uso dos termos "pegar", "decorar", "gravar", "fixar", mostra bem o conceito de aprendizagem que a eles subjaz, a visão deturpada do que seja leitura, exprimindo mais uma apreensão superficial de conteúdos, transparentes na horizontalidade do texto, na sua linearidade. É a crítica que faz GOODMAN (1967, apud MARCUSCHI, 1985) à concepção de que leitura seja "um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada, a seqüencial, com identificação de letrãs, sílabas, palavras, estruturas sintáticas, proposições e outras coisas mais". Já foi visto que para GOODMAN a leitura é um processo seletivo, em que ocorrem predições, avanços e recuos, em que a

compreensão não se faz linearmente, com construção e reconstrução do significado, numa acomodação constante das estruturas do pensamento.

CAZDEN (1987:166, citando RUMELHART, 1976) tem um conceito semelhante de leitura:

... a leitura não é nem somente um processo de baixo para cima ("bottom-up"), conduzido pelas percepções de letras e as expectativas acerca das palavras que podem formar, nem somente um processo de cima para baixo ("top-down") dirigido por hipóteses acerca do conteúdo do texto. Mais propriamente, trata-se do processamento de diferentes níveis de estrutura do texto que têm lugar paralela e interativamente, e não sequencial e aditivamente como poderíamos supor.

Tanto GOODMAN como RUMELHART consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, cujos modelos partilham das características das propostas de leitura como interação. Por esse modelo a leitura é um processo não-linear, dinâmico pelo inter-relacionamento não hierarquizado dos vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, que vão desde "o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo" (KLEIMAN, 1984:5-21). É a perspectiva que se adota no presente trabalho e que será melhor explicitada na seção 3 do presente capítulo.

Finalmente, e retomando a questão B-10, a passividade é demonstrada também por aqueles que acham as duas modalidades (oral e silenciosa) importantes:

"... em voz alta ou silenciosa, depois a professora explica do mesmo jeito"; "do mesmo jeito pego a matéria";

Parece mesmo que as atividades de leitura reduzem o aluno a uma boca que lê oralmente e a olhos que lêem silenciosamente:

"... ambas são importantes, apenas que uma é ler em voz alta e outra é ler com os olhos".

Pode-se, ainda, evidenciar um costume muito difundido na escola:

"... em voz alta quando se sabe a leitura (leia-

se: quando se decodificou os sinais gráficos) e silenciosa pela primeira vez".

A prática da leitura *direta ao sentido* (NEIS, 1982) é tão pouco difundida na escola que faz o aluno pensar assim:

"... na aula em voz alta, em casa silenciosa".

4.3 - A LEITURA COMO INTERAÇÃO, COMO CONSTRUÇÃO

O conceito de leitura, tradicionalmente restrito à decifração do código, toma nova dimensão na medida em que a visão de mundo, de homem e de cultura extrapolar os limites impostos pelas instituições sociais.

Os atuais estudos psicolinguísticos, como foi visto, cada vez mais apontam para a importância de se considerar a leitura como um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar-lhes sentidos, de compreendê-los e mesmo de recriá-los, sendo que o papel do conhecimento prévio revela-se fundamental.

Neste sentido o texto representa o ponto de encontro entre o leitor e o autor; mas a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. HARSTE (1987:69) vê como errônea a concepção de leitura que tem lugar somente quando os olhos estão fixados na página:

... a leitura começa com o esquema antecipatório que se aporta ao texto (ou seja, antes que os olhos se fixem sobre o texto) e continua muito depois que os olhos tenham deixado de estar fixados na página (com o novo marco antecipatório estabelecido pelo processo de reconstrução que se realiza no final.

Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo, daí que uma leitura crítica implica

perceber as relações entre linguagem e realidade, entre texto e contexto. Isto significa dizer que a compreensão do texto se faz na medida em que o conhecimento do contexto permite preencher as condições necessárias a esta compreensão. Como muito bem afirma Paulo FREIRE (1983:22): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela".

Na concepção dialética da educação, a análise do ato de ler deve ser inserida no contexto do diálogo existencial, uma vez que este ato é existencializado por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser (SILVA, 1984:76). Pelo diálogo — uma exigência existencial (FREIRE, 1978) — mundo e consciência se estruturam diacronicamente, dialeticamente. A educação é o resultado desta dialética e como tal evidencia-se como um projeto, através do qual o homem, como um ser social, cultural, não só apreende os significados configurados em seu contexto histórico-social, como os recria; constrói novos significados.

No diálogo existencial (educacional) a leitura, ponto de partida da reflexão para a conscientização, vai muito além da memorização mecânica do objeto e passa a constituir-se no próprio objeto de conhecimento e como tal, é também um ato criador, tendo no leitor o seu sujeito (FREIRE, 1983:21), envolvido na compreensão crítica da realidade. Da mesma forma, a alfabetização compreendida como a recriação ou a reinvenção da escrita, numa dialética constante entre o individual e o social, "não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando", sob pena de ser eliminada a tarefa criadora (Id., Ib., p.22).

Saindo deste enfoque dialético e penetrando nas concepções da psicolinguística evolutiva, pode-se observar a convergência de idéias sobre o ato de ler. Entendendo a aprendizagem da leitura e escrita como uma aquisição conceitual, FERREIRO & TEBEROSKY (1986) procuram mostrar que entre uma concepção de sujeito de aprendizagem como receptor de um conhecimento de fora para dentro e a concepção deste mesmo sujeito como produtor de conhecimento há um abismo, uma desestabilização de opiniões tão forte que extrapola o universo metodológico para si-

tuar-se na esfera filosófica, epistemológica.

Se a obtenção do conhecimento resulta da própria ação do sujeito, a leitura — concebida como um processo de produção de texto e entendido este como o lugar de relações de interação autor/leitor — resulta em produção de conhecimento, uma vez que atribuir sentidos a um texto equivale a construí-lo, a reescrevê-lo.

Como foi visto em ORLANDI, esta é a perspectiva sociológica da análise do discurso que vê como fundamental, para o leitor, que este recupere a condição de interlocutor, colocando a marca de sua pessoa na produção dos sentidos. O conceito de leitura como processo interativo abre espaço para a intersubjetividade, para a pluralidade de leituras, para a polissemia. No processo de interlocução não há o sentido a ser recuperado no texto: os sentidos se recolocam a cada momento de forma múltipla e fragmentária, numa tensão constante entre a paráfrase e a polissemia, ambas se limitando reciprocamente.

A multiplicidade de sentidos possível é reveladora da incompletude do texto que deriva da relação com a situação e com os interlocutores. Pela noção de incompletude da linguagem não se pode estabelecer limites estanques entre as idéias do autor e do leitor. O sentido, sendo intervalar, não está num interlocutor nem no outro, e sim no espaço discursivo. Se o texto "é o todo que se organiza em recortes" (ORLANDI, 1987:140) esse todo tem compromisso com a situação discursiva que instaura o espaço entre os enunciados efetivamente realizados. Este espaço não é um vazio, mas social, interacional.

A noção de recorte, por sua vez, não pode ser confundida com linearidade, segmentação, pois o espaço e o tempo da linguagem não são cronológicos, lineares, mensuráveis na sequência dos segmentos, como se a linguagem pudesse ser estancada em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Por isso os recortes, feitos de maneira bem menos organizada e linear, remetem à situação de interlocução, fundando-se na noção de polissemia. Daí entender-se que o domínio de cada um dos interlocutores é parcial, só tendo a unidade no texto. O texto assim, supondo esta relação dialógica, se constitui pela ação dos interlocutores.

A análise do discurso, portanto, considera fundamental na leitura o espaço de interlocução, a incompletude que faz parte da linguagem, entendendo com isso que o autor, por constituir sua escrita na relação com um interlocutor, tem um domínio relativo do que diz. Fica assim aberto um espaço para o leitor que, usufruindo desta incompletude, da indeterminação do texto, poderá colocar-se como sujeito de sua leitura.

Centralizando suas posições teóricas na semântica argumentativa, KOCH (1984:160), citando Paulo FREIRE, advoga a necessidade de o aluno ser preparado para tornar-se o *sujeito do ato de ler*. Para ela, o aluno precisa ser conscientizado dos diversos níveis de significação existentes em cada texto, tanto no plano explícito como no implícito tornando-o apto a captar a intencionalidade do autor subjacente nas sutis malhas que compõe a tessitura deste último nível.

Alem do mais, ante a perspectiva da multiplicidade de interpretações que podem ser auferidas em cada texto pela pluricidade de intenções do autor, ou mesmo as não previstas ou não-intencionadas por ele, o leitor precisa estar atento às diversas significações possíveis que podem ser evidenciadas por meio de *marcas* lingüísticas. Estas funcionam como pistas fornecidas ao leitor que lhe facultam, apreendendo o conjunto de relações que se instituem na *atividade da linguagem*, não só uma decodificação pertinente, como também a *reconstrução* e a *recriação* do texto.

O aluno, estando apto a reconhecer estas marcas e alertado para o fato de que a maioria delas são constitutivas da própria gramática da língua, como traço argumentativo, e sendo capaz de descobrir os implícitos, terá mais condições de reconhecer possíveis manobras discursivas por parte do emissor, ao mesmo tempo em que poderá adquirir maior gosto pela leitura, experienciando um papel ativo, participativo, como co-autor do texto (Id., *ib.*, p.161-2).

Percebe-se então que os autores citados ainda que alicerçados em diferentes disciplinas, vêem a leitura como uma atividade construtiva, transformadora, libertadora. Se ler significa produzir significados, o processo implica em auto-conhecimento, crescimento pessoal.

Colocando-se frente ao texto, ao mesmo tempo que tem algo a oferecer, dentro do seu horizonte de conhecimentos, de seus limites, o leitor amplia sua experiência, preenche suas expectativas com o que encontra no texto. Ler significa, então, não só a reconstrução ou a apropriação em um objeto desconhecido, é também auto-reconstrução, auto-conhecimento, implicando numa atividade de troca, na qual texto e leitor são modificados. Assim, embora exista um saber comum, socialmente distribuído, indicando que o processo de leitura não é completamente arbitrário e permitindo uma leitura consensual, forma-se o saber subjetivo construído sobre as bases experienciais de cada leitor. Neste sentido, um texto poderá ter múltiplas leituras ou tantas quantas forem os sujeitos leitores e mesmo que o leitor seja um só, dependendo dos objetivos de sua leitura, diferentes serão as condições de produção. Assim, alteradas as condições de produção da leitura, novas leituras surgirão e novos sentidos por ela produzidos. Como sujeito avaliador e organizador de suas experiências, o leitor recupera seu direito de interlocução.

Nesta perspectiva interacionista o que se quer evidenciar é que a leitura como construção, como atividade produtiva, opõe-se à leitura como decifração, como um exercício passivo de recepção de significados.

A leitura, sendo um fenômeno extremamente complexo e heterogêneo, exige, por certo, um enfoque interdisciplinar, que possa ser capaz de atingir as diferentes dimensionalidades de que se constitui o ato de ler.

Um projeto pedagógico de leitura deverá atentar para essas diferentes dimensões, buscando não só na Linguística e nas disciplinas afins mas ainda na Hermenêutica (Fenomenologia), na Ontologia, na Psicologia (existencial), na Teoria Literária, entre outras, as bases para este enfoque interacional que procure ultrapassar as limitações dos modelos formais de leitura, que segmentando o objeto, apresentam uma visão parcial do fenômeno global.

CAPÍTULO V

A LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA

Tem sido comum a escola enfatizar sua preocupação com o ensinar a ler e a escrever como se se tratasse de dois códigos vistos como alternativa de substituição das estruturas orais (consideradas inferiores) pelas estruturas da língua escrita aceitas pelos gramáticos. PONTES (1987), estudando o português oral no Brasil, mostra que entre a língua coloquial e a literária existem mais semelhanças do que se costuma considerar. A autora chama a atenção dos professores no sentido de se dar ao aluno uma visão correta das relações entre essas duas variedades.

Na situação de sala de aula, já assimétrica por natureza, a inferiorização, a não-aceitação da fala da criança é outro fator de assimetria que acaba por levar a criança ao silêncio, conforme atestam os depoimentos.

5.1 - A ESTIGMATIZAÇÃO LINGÜÍSTICA E SÓCIO-CULTURAL

VOCÊ ACHA A EXPRESSÃO ORAL IMPORTANTE? POR QUÊ?
(questão B-21).

"Sim, a pessoa tem direito de se expressar como gosta"; "... para aprender a ler sem errar as palavras e decora-las corretamente"; "... porque na leitura a gente pode falar errado"; "... ajuda muito o aluno"; "... para pronunciar as palavras"; "... para falar correto"; "ajuda muito o aluno"; "... mais eu não digo nada"; "... para o professor conhecer o aluno"; "... só que eu não gosto de falar"; "... para tirar dúvidas"; "... é bom se comunicar"; "... podemos dizer o que a gente sente (às vezes)"; "... para dizer o que se pensa"; "... é mais liberdade"; "... se torna mais ágil, menos tímida".

Envolvendo 263 alunos, a questão foi respondida por 178, abstraindo-se, portanto, 85 alunos:

Sim: 170

Não: 06

Mais ou menos: 02

Vários são os motivos pelos quais consideram a expressão oral importante, distribuindo-se as justificativas em:

- a) para falar melhor, mais correto, certo: 48 respostas;
- b) para aprender, prestar mais atenção, tirar dúvidas, e gravar melhor (o que se lê): 27;
- c) para expressar o que se pensa, o que se sente: 21;
- d) para se comunicar: 14;
- e) para perder a timidez: 7 respostas;
- f) outros (sentir-se livre, por direito, soltar a criatividade, conhecer-se, mostrar inteligência, conhecimento, não sabe o porquê, etc): 22 respostas.

Em rápida análise, chama a atenção aqui, mais uma vez, a preocupação com a linguagem "certa", "correta" porque, como observou um aluno, "não adianta escrever certo e falar errado". Observe-se também a letra (b), em que ele, aluno, assume uma posição mais passiva do que atuante, participativa.

No entanto, apesar de achá-la importante, uma boa parcela, quase 50% dos alunos, não gosta desta atividade, conforme se pôde constatar através da questão A-18 (*gosto... porque/não gosto muito... porque de expressar-me oralmente*), sendo que a percentagem dos que não gostam aumenta da 5ª para a 7ª série.

Na 5ª série, 36% dos alunos não gosta de expressar-se oralmente, enquanto que na 7ª série, a percentagem atinge 54%, conforme quadro:

| | Gostam de manifestar-se oralmente | | Não gostam de manifestar-se oralmente | |
|-------------------|-----------------------------------|----------|---------------------------------------|----------|
| | 5ª série | 7ª série | 5ª série | 7ª série |
| ESCOLA PARTICULAR | 64% | 46% | 36% | 54% |
| ESCOLA PÚBLICA | 61% | 44% | 39% | 56% |

A indagação que aqui se faz é quanto às possíveis causas deste retraimento manifestado nos alunos maiores. FRANCHI (1984:43) observa que há um declínio da espontaneidade verbal que se inicia no momento em que a criança entra na escola e culmina na 3ª e 4ª séries. Parece, no entanto, que a perda da espontaneidade continua se manifestando após esta fase, gradativamente, acentuando-se mais com a aproximação da puberdade.

Indaga-se, FRANCHI, se este fenômeno não seria de origem biológica, psicológica ou consequência do modelo educativo. Conclui, citando NOVAES (1972) que se há casos em que pode haver superposição dos dois fatores e outros com a predominância de um deles, o comum leva mais a uma crise condicionada do que natural e, portanto, reversível.

A julgar pelos depoimentos dos que dizem não gostar de manifestar-se oralmente, tudo leva a crer que se constitui, principalmente, numa crise gerada pela própria escola;

"tenho medo de falar errado ou errar a resposta"; "... tenho vergonha de falar errado"; "... me atrapalho e os outros começam a rir"; "... na maioria das vezes falo errado"; "... me sinto constrangida e sem jeito pois minha sala quando falamos algo errado, todos começam a rir"; "... tenho vergonha de falar algo errado e dar vexame"; "... essa sala é correta, qualquer negócio errado, malham o pau"; "... pode ser que eu não saiba e alguém ria da minha cara"; "... quando falo errado eles riem de mim"; "... não tenho inspiração"; "não tenho boa dicção"; "... falo mal"; "gaguejo"; "é embaraçoso"; "chato"; "ruim"; "... me acho inibida, sou tímida e envergonhada"; "... na aula não, na rua sim"; "... tenho medo de levar bronca do professor".

A maioria das justificativas para não gostarem

de expressão oral se relaciona com a correção lingüística e, em segundo lugar, aponta o problema da vergonha, timidez, que podem aparecer como consequência do primeiro fato.

Embora não se tenha notado diferença sensível em níveis percentuais da escola particular para a pública, quanto a esta questão (conforme quadro acima), as justificativas relacionadas ao fato de não falarem um português "correto" partem quase todas de alunos de escolas públicas, o que parece evidenciar um problema de classe social. O maior número das justificativas dos alunos de escolas particulares referem-se ao medo de errar, entendido aqui mais em relação ao conteúdo e não à forma, à expressão lingüística.

Tanto um como outro aspecto devem ser levados em conta, pois trazem embutidas a competitividade existente no contexto social e escolar, a ética individualista e egoísta que perpassa o ambiente escolar, onde a ausência de um espírito solidário, cooperativo, de auxílio mútuo, dá lugar à ridicularização, ao mesmo tempo em que a seletividade opera através da valorização dos "inteligentes", dos "espertos", dos "bons falantes".

Gosto de falar "porque a gente se sente o melhor da classe"; "... gosto de ser importante"; "... sou um aluno espetacular"; "... acho que sou o aluno mais esperto"; "... o mais inteligente"; "... acham eu inteligente".

É por isso que se pode colocar um ponto de interrogação na afirmação deste aluno: "tenho interesse pelas aulas de língua portuguesa porque vão me ajudar a ser uma pessoa sem dificuldades oralmente", mesmo porque, o que se pôde notar pelos depoimentos dos que dizem gostar de manifestar-se, as situações de comunicação oral envolvem mais a veiculação e transmissão de conteúdos, a fixação do "dito", antes de constituírem-se num espaço aberto, onde o aluno se constituía em sujeito daquele espaço, possibilitando-o a instaurar o "polêmico", no dizer de ORLANDI (1987):

"se estudo, gosto de falar aquilo que ela pergunta"; "... se estiver errado, o professor me corrige"; "... porque aprendemos melhor a matéria"; "... porque as perguntas do livro ela pergunta e a gente responde"; "devo prestar aten-

ção nas aulas e saber explicar o que a professora fala"; "fico sabendo o que está certo ou errado"; "entra mais a matéria na cabeça"; "... quando tenho certeza que a resposta está certa"; "... me acho capaz de dizer as respostas"; "... é um dever de todos falar e explicar as matérias"; "... para responder o exer cício".

Pela fala do aluno se mede, se avalia o seu desempenho escolar. Apenas isto. Não se estimula a discussão de idéias, com vistas à melhoria da atividade argumentativa, com vistas a uma expressão clara, coesa e coerente. Não há a preocupação com a constituição do falante, do ouvinte, entendido este último termo, evidentemente, não num sentido literal, de recepção mais ou menos passiva, mas num sentido de recepção ativa, de interpretação e crítica. Isto significa ser capaz de considerar a opinião do outro e, defendendo um ponto de vista, aceitá-la ou refutá-la com argumentos.

Sentiu-se, por alguns depoimentos, que algumas escolas estão introduzindo discussões e debates em sala de aula:

"... gosto de debates e falar principalmente de política"; "... gosto de fazer debates e gostaria de fazer um sobre AIDS"; "... adoro e gosto de dar minhas opiniões"; "... gosto de dialogar".

Isto naquelas escolas que adotaram o livro didático "Reflexão e Ação" de Marilda PRATES. Sem querer entrar no mérito da questão ou da obra, este manual, seguindo uma linha mais participativa, sugere discussões e debates, buscando um maior envolvimento dos alunos, principalmente em torno de problemas atuais.

No entanto, como se verá mais adiante, parece difícil ao professor adotar uma atitude mais aberta, mais polêmica, independente, questionando-se, então, até que ponto, consegue ampliar as discussões para além da orientação e dos esquemas do manual.

Quanto ao aspecto dialetal, educadores, psicólogos, psico e sociolingüísticas e lingüístas parecem unânimes em apontar como uma das causas mais importantes do fracasso escolar das crianças das classes populares a discriminação lingüís-

tica de que são vítimas quando chegam à escola.

Isto porque, além da apropriação da escrita que por si só já representa um problema penoso, um obstáculo a transpor, terão que aprender a modalidade utilizada pela escola, o que é, como observa PONTES (1987), uma tarefa semelhante a aprender uma nova língua. Assim, passarão a empregar duas línguas para a manifestação oral: a adquirida naturalmente e a que empregam artificialmente para decodificar a escrita. A escola opera uma seleção inicial entre os que aprenderão a ler mais rapidamente por já falarem como ela deseja e os que deverão mudar de dialeto para aprender a ler. Para FERREIRO & TEBEROSKY (1986) as conseqüências da discriminação lingüística escolar não foram ainda avaliadas em profundidade. E enfatizam (Ib., p. 258):

O rechaço lingüístico é um dos rechaços mais profundos e provavelmente um dos rechaços com maiores conseqüências afetivas. Não se muda o modo de falar pela vontade. Quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela e com toda a sua família, com seu grupo social de pertinência.

Estudos recentes sobre a aquisição da linguagem têm enfatizado a importância da interação adulto-criança na constituição e no desenvolvimento da linguagem na criança. Esse desenvolvimento não se daria em função de um processo cognitivo interior e isolado do sujeito, mas fundamentalmente a partir dos jogos de interação com o adulto. Isso, com certeza, é válido para o processo posterior de desenvolvimento, durante a fase escolar. Se a oralidade se desenvolve através de uma relação interpessoal e intersubjetiva, num ambiente de liberdade, espontaneidade e confiança mútua, pode-se imaginar os riscos que a escola assume, estabelecendo uma relação assimétrica com a criança, ao reprimir sua fala. Como adverte SOARES (1986:58):

Em situações socialmente assimétricas de interação verbal, o falante, antecipando uma não aceitabilidade de seu discurso, tende a auto-censurar-se: o silêncio (que na verdade é um silêncio) ou o uso reticente e lacônico da língua

são indicadores da censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se.

Fica difícil imaginar que a criança venha a incorporar a variedade dialetal da escola quando sua liberdade é tolhida por constantes intervenções do professor, na preocupação de corrigir-lhe a fala; quando na razão inversa do valor e da legitimação conferidas a esta variedade, se desprestigia, se censura e até se ridiculariza seu dialeto considerado "impróprio", "feio", "errado", "pobre", "vulgar", etc. O mais provável é que, introjetando a inferioridade lingüística, se cale. E como ficam as aulas que deveriam ser de "comunicação e expressão"? Em vez de desenvolverem a competência comunicativa da criança para que possa mostrar-se e revelar-se ao outro, conduzem-na à perda da linguagem.

O professor, que se arvora muitas vezes em guardião e paladino da linguagem de "bom uso", parece relutar em abrir mão de sua postura tradicional, tão arraigado está o conceito prescritivista do ensino da língua. O modelo subjacente à tradição pedagógica fundamenta-se num sistema muito rígido de regras e conceitos prescritivos, cujas gramáticas escolares de inspiração greco-latina objetivavam um ensino de língua idealizado, isento de "erros" e "vícios", das formas "incorretas" de expressão próprias dos falares do povo, do cotidiano da língua. Daí o privilégio sempre concedido à modalidade escrita padrão, paralelamente ao descaso e mesmo à proscricção do oral.

GNERRE (1985), referindo-se a essa negligência, ressalta a importância de se instituir uma fase de mediação entre a escrita e a oralidade, durante o processo de alfabetização. Se por um lado a fala da criança é um pré-requisito escolar, por outro, não passa disso na escola. A fala natural da criança é substituída por sílabas, palavras e frases sem sentido (visando-se apenas a relação letra-som), ignorando-se que essa criança já sabe e conhece sua língua, negando-se ou não se reconhecendo sua condição de falante.

A escola parece esquecer que abrindo um espaço para o oralidade colherá resultados na escrita, produzindo mais criatividade e maior confiança na criança em expressar seus

pensamentos. Começam a surgir, hoje, estudos e pesquisas sobre os registros orais, a fala coloquial, cujos resultados evidenciam que o conceito de superioridade da língua escrita sobre a oral é antes fruto de preconceitos e ignorância, tal a riqueza, a sofisticação da língua falada pelo nativo, que possui surpreendente competência comunicativa, conhece e usa apropriadamente sua língua.

É o que constata, por exemplo, PONTES (1987), que, estudando o português oral, mostra como a topicalização faz parte da estrutura da frase do português do Brasil.

Devido a essa ignorância, — diz PONTES (Ib., p. 86) — quando os professores se deparam com sentenças não usuais na língua escrita, transpostas diretamente das estruturas orais, as rechaçam como erradas, chegando ao ponto de pensar que os alunos que as usam "não dominam os padrões corretos de pensamento", principalmente se a estrutura fugir ao padrão costumeiro, como acontece hoje no português do Brasil.

PONTES procura mostrar que certas estruturas, como a de tópico/comentário, são muito comuns no português oral, mesmo entre as pessoas cultas, mas que pelo "anglocentrismo" ou "europocentrismo" dos lingüístas (especialmente os gerativistas) não são levadas em consideração, herdeiros que são, pela gramática greco-latina, das categorias de sujeito/predicado.

A autora mostra que estas estruturas, além de freqüentes na língua oral, o são em língua escrita também e mais ainda em escritores antigos. Por isso, não entende a não aceitação das mesmas pelos gramáticos recentes do português — que preferem vê-las, como os gramáticos dos primeiros séculos, como figuras de linguagem — se elas são tão usadas na propaganda comercial e mesmo pelos escritores mais respeitados.

Os professores de Português, que "infelizmente" — como se expressa PONTES — não seguem o uso dos bons escritores mas as prescrições dos gramáticos, defendem-se perante a evidência do uso destas estruturas por parte dos melhores escritores com o argumento de que "o escritor sabe como usá-las, para atingir certo efeito, mas o aluno não" (Ib., p. 93).

É mais uma vez o preconceito que sustenta e efetiva tal afirmação: a crença de que o falante não sabe usar a

língua para comunicar as mais sutis "nuances" de significação. Crença que está sendo desconfirmada, segundo a autora, por todo aquele que estuda a língua oral em situações reais, dada a surpreendente competência do falante. (Ib., p. 94):

Quanto mais estudamos as estruturas da língua oral e seu uso em situações reais, mais vemos como o falante nativo é altamente sofisticado no uso da língua. Nós constatamos que a sofisticação estilística dos bons escritores está presente em cada diálogo da gente anônima.

No entanto, os preconceitos são tão fortes e generalizados — salienta PONTES — que se inculca nos alunos desde a escola primária que ele não conhece a sua língua, que o que ele usa na língua oral está errado, e que ele precisa aprender na escola como substituir as estruturas orais pelas estruturas aceitas da língua escrita postuladas pelos gramáticos.

A ignorância, neste sentido, conduz até a uma situação irônica, contraditória. Ao mesmo tempo em que o professor, em sala de aula, privilegia os textos literários, os bons autores, no sentido de ensinar certas figuras de linguagem, certos efeitos estilísticos, de cujas construções, difíceis de serem imitadas no seu entender, são detentores por serem "mestres da língua", despreza, concomitantemente, a língua oral. Isto porque, segundo PONTES (Ib., p. 94), "é difícil convencer os professores de que a língua oral é a "fonte" em que os bons escritores "bebem" suas Ss [sentenças]".

Reportando-se à função desempenhada pelos conectivos na língua oral, PONTES (1986; 245-52) ressalta a importância destes elementos, vistos hoje como imprescindíveis no estabelecimento dos elos coesivos do discurso oral. No entanto, como mostra a autora, os professores orientam os alunos desde o primário a evitarem, a não repetirem certos conectivos tais como "aí", "então", "agora", achando que os mesmos não "sabem" narrar e desconhecendo o papel funcional destas partículas, a complexidade e a riqueza da língua oral coloquial.

Para ela, então, a Linguística Aplicada precisa assumir a tarefa de lutar contra esses preconceitos, pesquisando e descrevendo a língua oral, mostrando sua riqueza, o conhe-

cimento que o povo tem de sua língua e o uso apropriado que dela faz. Como muitas das estruturas, a exemplo das citadas em seu trabalho (1987), equivocadamente tidas até hoje como figuras de linguagem pelo normativismo das gramáticas, são normais e aceitas em línguas que têm longa tradição escrita.

5.2 - O LUGAR DO OUTRO NO DISCURSO ESCOLAR

Projetando este assunto para a lingüística da enunciação, que instaura no centro de sua teoria o sujeito, elevado a tal pela apropriação da língua no sentido que lhe dá BENVENISTE, o problema reside no fato de que a escola opera a desapropriação desta característica fundamental humana, enquanto estigmatiza as formas discursivas naturais e espontâneas de seus alunos e, por extensão, opera uma rejeição ao próprio indivíduo, ao próprio sujeito.

No autoritário contexto escolar, o discurso pedagógico, esse "dizer institucionalizado", como o definiu ORLANDI (1987:28), onde também o caracteriza pela quebra das leis discursivas como as enunciadas por DUCROT (1972), há o aprisionamento do outro, no escasso lugar que lhe é atribuído, tanto pela fixidez do dito, como pela fixação do aluno no seu lugar de ouvinte, sem deixar-lhe espaço para existir como locutor, como sujeito.

Esse outro, no entanto, tanto pode ser o aluno como o professor. Se o ato de linguagem é o poder de decidir, conforme ORLANDI (Ib., p.35), o discurso *autoritário*, o discurso do poder exclui o professor desse "dizer-ato-decisão", ao pronunciar-se *sobre* educação, definindo seu conteúdo, seu sentido, sua finalidade. O professor, por exemplo, é o outro ao assumir o conteúdo e as formas cristalizadas da gramática prescritiva, impostos pelo discurso do poder, ao mesmo tempo em que restringe ou anula o espaço do aluno, em seu trabalho de educação, reproduzindo cristalizando formas e conteúdos.

Nessa análise, ORLANDI (1987) vai além da propo-

sições de BENVENISTE (1976) quando propõe o discurso *polêmico* como forma de recuperar o pólo do ouvinte. Pela teorização deste último, o eu tem dominância (transcendência) sobre o tu, ou seja, a perspectiva pela qual se considera o "eu" e o "outro", dá-se pelo enfoque do "eu". Para ORLANDI (Ib., p. 107) a concepção dialética do eu/tu (indivíduo/sociedade) proposta por BENVENISTE desaparece: o que há é um *eu* que subsume um *tu*, pois este só se faz presente se se torna um *eu*. Nesta perspectiva o processo do *eu* é semântico, é histórico, segundo a autora, enquanto o *tu* permanece no nível semiótico, o que é dissimétrico. Nesse sentido, o quadro figurativo da enunciação — as duas figuras em posição de participantes que são *alternativamente protagonistas* da enunciação — aparece como cenário para que o *eu* represente seu papel.

Quando BENVENISTE fala da *intersubjetividade* (polaridade das pessoas) aponta para a possibilidade de ultrapassar essa distinção, embora, conforme a autora, não o faça na medida em que fica nas primeiras aproximações (Ib., p. 150). E como para ele, "nenhum dos dois termos se concebe sem o outro", entende ORLANDI que se deve procurar as marcas do ouvinte, as formas lingüísticas que revelam seu papel, em oposição ao discurso autoritário que, atribuindo ao outro um escasso lugar, o aprisiona neste mesmo espaço. Isto significa procurar o lugar da interação, da simultaneidade do falante e do ouvinte no processo de interlocução, sem privilegiar nem um nem outro, mas a relação que os constitui: a instância da interlocução. Isto sem perder de vista que os interlocutores não são abstratos e ideais: como seres sociais, estão mergulhados no social de onde deriva a contradição que os define, a relação dialética que os constitui.

Da mesma forma que na produção oral em que o outro (aluno) tem sua fala marcada pela voz do eu (professor-escola), sem condições de existir como locutor, como sujeito, e por isso reproduz a voz do professor, da escola, na produção escrita a anulação do sujeito corre por conta da artificialidade no uso desta modalidade oficialmente instituída na escola. É o que basicamente procura mostrar o próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA

Pretende-se, no presente capítulo, investigar até que ponto o texto escrito representa para a escola um ato de conhecimento, uma forma de atuação do sujeito sobre o outro e sobre o mundo, uma totalidade semântico-pragmática capaz de instituir-se num espaço de ação interpessoal, através do uso efetivo da linguagem. Trabalhando com textos produzidos pelos alunos, procura-se avaliar até que ponto a escola objetiva ensinar redação como aplicação da língua em seus aspectos textuais, discursivos.

Assim, inicia-se tentando entender as circunstâncias específicas internas à produção de redações, as características imanentes à produção da modalidade escrita, dentro de um quadro historicamente definido no interior da escola.

6.1 - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Sendo a produção de um texto um ato pluridimen-sional e complexo na medida em que envolve a constante reordenação e recriação do mundo, do real, ao mesmo tempo em que estabelece relações interpessoais e intersubjetivas, e sendo por isso também um ato criador, possibilita ao sujeito, no momento em que assume o seu próprio discurso, libertar-se e renovar-se constantemente.

Agindo sobre a língua e sobre o mundo, na sua incessante busca de interação com o outro, se constituiria através da linguagem, de seu texto, de cujo envolvimento lhe adviriam relações de interesse, de prazer e independência, aliadas a uma busca constante de aprimoramento para atingir a melhor forma de organizar e manifestar a inventividade, a originalida-

de, a individualidade.

No entanto, não parece ser esta atitude demonstrada por estudantes em geral frente a frente com as redações solicitadas pela escola. Não poucas vezes as atitudes são de indiferença, rejeição, apatia e insegurança.

Levando-se em conta que a escola é o organismo responsável pela apropriação da escrita pelo indivíduo, seria ela a motivadora dessas atitudes manifestas de descomprometimento do aluno com aquilo que escreve, revelando a não incorporação da verdadeira função da escrita, como instrumento eficaz de transferir mensagens atingindo interlocutores distanciados no espaço e no tempo, instaurando as condições de intersubjetividade.

Sendo a interlocução imanente à linguagem, a comunicação escrita tem implicações mais profundas que a simples tradução de um enunciado oral em sinais gráficos: ela atinge o desenvolvimento de um processo em que o locutor deve criar ou recriar para um leitor à distância os fatos, as emoções, os sentimentos que, pela própria modalidade, estão presentes apenas para um dos interlocutores. (GUIMARÃES, 1983).

Na modalidade oral o sujeito do discurso, em situação de diálogo, faz uso do que PÊCHEUX (1969) denominaria de "jogo de imagens", isto é, o locutor orienta sua produção em função de uma imagem que ele tem de seu interlocutor e, caso haja necessidade, pode refazer seu discurso, na medida em que as reações do ouvinte lhe forneçam indícios de que deverá ajustar essa imagem. Na escrita, a única presença com que o produtor pode contar para orientá-lo no uso da linguagem são as representações imaginárias, essas imagens de que fala PÊCHEUX.

A presença do interlocutor, ainda que indireta e impessoal até, "não é neutra, sem valor" (BRITO, 1984: 111) , sendo ela, acima de tudo, a justificativa para o próprio discurso, e, por isso, de alguma maneira e em alguma medida, sempre interfere na produção do locutor. Como salienta OSAKABE (1979, apud BRITO, 1984:111):

Se num primeiro nível de análise é o locutor que se coloca em evidência, num nível mais profundo, é possível observar que o ouvinte é um agente

por tabela do discurso... É do tipo de relação entre locutor e ouvite que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem.

Assim sendo, há que se levar em conta as condições de produção da escola, isto é, até que ponto a escola promove situações de interação, até que ponto são respeitadas as características básicas da escrita, entre elas a funcionalidade, a intersubjetividade e o seu papel mediador da relação homem-mundo?

A psicolinguística atual procura mostrar que o processo de aquisição da linguagem decorre a partir de sua funcionalidade, cujo desenvolvimento se daria não em função de uma atividade interior e individualizada do sujeito, mas fundamentalmente através da interação social. "Jamais se entenderia que uma criança fosse aprender a articular os sons da fala treinando-a na produção de sílabas sem sentido!" (CABRAL, 1987) Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conforme GOODMAN (1987:21) não é muito diferente: "Ambos dependem do desenvolvimento do processo através de sua utilização funcional", ou seja, da necessidade que o falante tem de utilizar a língua em situações concretas de comunicação.

Na proposta sócio-interacionista da aquisição da linguagem de LEMOS (Unicamp-Mimeo), é destacada a dupla natureza da linguagem nos esquemas interacionais: seu estatuto de *atividade comunicativa* ou ação sobre o outro e de *atividade cognitiva* ou ação sobre o mundo, e, ao mesmo tempo seu estatuto de *objeto*, sobre o qual a criança vai poder operar.

BENVENISTE (1976) afirma que a subjetividade da linguagem se fundamenta na realidade dialética, na relação mútua (eu/tu), realizada num plano lingüístico, através do exercício da língua.

Cumprido, então, colocar em cheque as condições escolares do exercício da língua, questionando-se se a linguagem, tal como concebida pela escola, cumpre sua função real, preenchendo a bipolaridade necessária para a emergência da intersub

jetividade.

PÉCORA (1983), envolvendo redações de alunos vestibulandos (1976) desenvolveu um estudo sobre as condições históricas da produção escrita na escola, dentro de um quadro de características iminentes a esta modalidade. Constatou então que os problemas detectados dizem respeito não às condições de desenvolvimento ou aquisição da linguagem em geral, mas a um desconhecimento das normas específicas do código da escrita, ao lado de uma assimilação linguisticamente inadequada da imagem de escrita adotada e veiculada pela escola.

Em análise que faz abordando os problemas da oração que afetam a inteligibilidade e comprometem sua construção, bem como a compreensão do contexto, constatou que o aprendizado da modalidade é realizado historicamente de um modo que compromete o conhecimento efetivo das condições de produção escrita, pelo desconhecimento das normas básicas que regulam seu processo de significação, inclusive daquelas que dizem respeito ao processo elementar de alfabetização.

Neste ponto, o autor considera outro aspecto: o de que ser alfabetizado (dominar as normas específicas da escrita), ainda que seja condição indispensável para que o aluno se proponha à tarefa de escrever, está longe de ser suficiente para que ele realmente forme um texto, instaure um discurso escrito e não faça apenas da redação, um mero exercício escrito. Para tanto, é preciso dominar todos aqueles elementos internos que permitam reconhecer a oração como uma *totalidade semântica* e não um conjunto aleatório de fragmentos isolados. E mais: que esta unidade semântica configure um *discurso*, isto é, uma manifestação verbal de se recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático, capaz de representar uma ação entre os interlocutores (id.;48).

É aí que entram os fatores de coesão textual. Seguindo a orientação de HALLIDAY (1976) e considerando a co-referência como um aspecto fundamental para o estabelecimento da coesão, PECORA entende que é preciso considerar não apenas os

elementos coesivos (ties) de que fala o autor, mas o fato de que um texto só alcança uma totalidade na medida em que esses virtuais elementos coesivos, relacionando-se entre si, garantem ao texto a capacidade de criação de vínculos entre seus interlocutores. Assim, um estudo dos problemas de coesão textual terá que apoiar-se no reconhecimento dos fatores que condicionam a realização, a produção de um texto. Entram então, em questão as condições específicas de produção da modalidade escrita e seu modo de atuação sobre a manipulação dos elementos coesivos.

Um ponto crucial na produção escrita diz respeito ao que se abordou inicialmente, ou seja, ao jogo de imagens que está na base do próprio discurso. Na condição singular de escrita, a coesão, na ausência do interlocutor, é estabelecida a nível do próprio texto, dependendo exclusivamente dele. Para PÉCORA a dificuldade de perceber o grau de ajuste ao interlocutor fica mais evidente se se levar em conta que o interlocutor virtual a nível de produção escolar, se distancia da imagem habitual do interlocutor a nível de produção oral.

Outro problema freqüente diz respeito à dificuldade em conferir unidade ao texto, ao conjunto, pela incapacidade de articular orações ou conjunto de orações. O aluno, ao produzir uma inserção muito longa ou uma sucessão de inserções, perde-se nas idéias, produzindo orações incompletas ou desconectadas das demais. Isto acontece porque o aluno, preocupado em construir períodos complexos e extensos, pela imagem distorcida que a escola lhe fornece da escrita, concentra-se nas construções formais, na descoberta de procedimentos formais ("encher lingüça", na expressão do próprio aluno), esquecendo-se ou desinteressando-se dos nexos semânticos, perdendo-se no emaranhado de enunciados irrelacionáveis entre si. Assim, pelo equívoco da escola, o valor do desempenho escrito prevalece sobre o valor do uso da linguagem, da instauração de um processo significativo.

Constatando a ausência de familiaridade com uma prática efetiva da escrita PÉCORA (ib., p.68) ressalta que mais que assumir um caráter técnico, o problema caracteriza-se pelo desconhecimento das condições de produção escrita e pela utilização sistemática de estratégias de preenchimento.

A propósito, LEMOS (1977:61-71), referindo-se especificamente às redações de vestibular, empregou a expressão *pa* para caracterizar a utilização de artifícios formais que visam a preencher um esquema previamente dado ou inferido. Segundo a imagem que o estudante tem do interlocutor (no caso a escola e por causa dela), ele tenta recheiar sua redação com termos desconhecidos - quanto mais eruditos, melhor. Mesmo não dominando o emprego destes termos, o importante é preencher o espaço com uma grande variedade lexical, resultando daí, o esvaziamento semântico do texto.

Em relação ao emprego dos articuladores, pela incapacidade de realizar relações coesivas que confirmam unidade ao texto, emprega aleatoriamente e em profusão relatores tipicamente coesivos, que mais lhe pareçam adequados à tarefa a que se propõe.

Desta maneira, inexistente no processo de produção o interesse em fazer significar, em atingir o interlocutor, e, como observa PÉCORA (ib., p.68):

... tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão.

A redação escolar, sem garantir a criação de um espaço ao jogo de intersubjetividades, compromete o desenvolvimento argumentativo da linguagem. O processo histórico de escolarização, operando uma falsificação do quadro de condições da escrita, encobre a potencialidade argumentativa deste quadro, conforme PÉCORA. Neste particular, pôde sentir nas redações analisadas a cristalização de conceitos e formas, a utilização de noções confusas, de valores consagrados, provas morais e argumentos centrados na noção do dever que, longe de oferecer uma reflexão pessoalizada, serviam como uma espécie de "argumento-coringa", prestando-se a demonstração de qualquer tese, ainda que nada dissessem a respeito dela (ib., p.77).

Ao contrário dos casos afetados por problemas de coesão, onde há o apagamento do pólo de interlocutor, ao se fa-

lar em lugar-comum a imagem do outro existe, pré-fixada, desfigurando, no texto, as marcas de seu produtor ou mesmo desalojando-o de seu papel, uma vez que o torna incapaz de desvincular-se de padronizações e modelos historicamente dados.

Outro componente histórico do aprendizado da escrita, segundo PÉCORA, é o que confunde as necessidades criadas pelas condições específicas desta produção, em relação às condições da oralidade, operando uma ruptura entre a escrita e o uso efetivo que o aluno faz da linguagem. (Ib., p.42). Nesse sentido entra em questão outro componente histórico: a imagem de erudição de que se revestiu a redação escolar, cujo veículo, a norma culta, abre, muitas vezes, um vácuo entre ela e a linguagem cotidiana. Difícil de ser preenchido, esse vácuo é alimentado com uma metalinguagem, degenerando na incapacidade do processo escolar em garantir ao aluno o domínio das normas específicas da escrita e operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem. Isso significa que o processo escolar em vez de desenvolver no aluno a capacidade de constituir referências para a própria experiência, fornece um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, pelo confinamento da escrita nos limites de alguns modelos prévios, esteretipados e anacrônicos.

O estudo de ROCCO (1981), envolvendo 1500 redações da FUVEST (1978) chama a atenção sobre o percentual altíssimo de utilização de estereótipos e clichês lingüísticos, em oposição aos índices inexpressivos de uso de linguagem criativa. Para ela, a repetição desprovida de personalidade reflete um sujeito "que nem sempre expressa por si o mundo e as relações que percebe, quando percebe. No mais das vezes, contenta-se com a repetição da própria repetição, de termos já gastos e estéreis, sem que mesmo tenha consciência do fato" (Ib., p.67).

Negando à língua suas características básicas de emprego, há, como foi visto, a falsificação das condições de produção, impedindo o aluno de ter acesso às especificidades que fazem da escrita uma forma única de o indivíduo estruturar a realidade. Em primeiro lugar, essa falsificação faz com que a escrita se confunda com um exercício de preenchimento de um espaço, em segundo, fornece modelos para esse preenchimento. Des-

ta forma a produção textual na escola atesta o fracasso histórico para instituir-se como espaço de ação interpessoal. É histórico porque não é determinado pelas condições específicas de produção escrita, mas por uma falsificação historicamente dada de tais condições (PÉCORA, *ib.*, p.86), guiada por concepções de linguagem que procuram afastar a língua de sua realidade fundamental, ou seja, destituí-la de sua natureza sociológica.

Segundo a classificação de BAKHTIN/VOLOCHINOV (1986), no que diz respeito às vigas mestras do pensamento filológico-lingüístico atual, há duas linhas que colocam a explicação da língua fora da realidade social. A primeira, a do *subjetivismo idealista*, toma o ato da fala, a criação individual como o fundamento da língua, entendendo a enunciação como a expressão da consciência individual. O *psiquismo individual*, como fonte da língua, constitui o centro organizador da expressão. O *objetivismo abstrato*, ou a segunda tendência, que, segundo o autor, segue uma orientação oposta à primeira, concebe a língua como um sistema abstrato de formas lingüísticas imutáveis, existindo na consciência do locutor como um produto acabado. Assim, o centro organizador dos fatos da língua situa-se no sistema lingüístico. No entanto, já alertava o autor, criticando tanto o *psicologismo* da primeira orientação quanto o *formalismo* da segunda (*Ib.*, p.123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p.123).

De sua experiência vivenciada pelo trabalho junto a professores de 1º e 2º graus, FIAD (1986) conclui, sem pretender simplificar a complexidade subjacente a estas orientações, que é possível relacionar as práticas de ensino a estas duas correntes filosóficas. Sua constatação é a de que o trabalho com leitura e redação tem-se situado mais em uma dimensão que admite a linguagem como um ato puramente individual, uma ex

pressão da consciência do indivíduo. Por esta orientação, segundo BAKHTIN/VOLOCHINOV, o motor principal é o "gosto lingüístico", uma verdade absoluta que dá vida à língua.

Assim, o que parece contar na produção é apenas a "inspiração" do aluno, um dom inato para a expressão lingüística, ou fruto de sua inteligência, de sua atividade interior isolada dos condicionantes externos, das situações reais de enunciação. É o que também se constata na seção 4.2. deste mesmo capítulo.

Já o trabalho relacionado à gramática, tem-se baseado numa concepção de língua como produto acabado, como um sistema regido por um conjunto de normas constituídas, cristalizadas e imutáveis. O ensino normativo da gramática, desse modo, não ultrapassa os elementos constitutivos da enunciação monológica, alheio ao contexto concreto, dinâmico e histórico da fala, da enunciação.

A ênfase no ensino gramatical advém, muitas vezes, da tese generalizada entre os professores de que este ensino capacitaria o aluno a redigir, isto é, que o domínio dos mecanismos lingüísticos, bem como o conhecimento normativo das regras que regem estes mecanismos se constituem no primeiro passo ou até condição indispensável para o aluno formar um texto escrito.

É neste ensino que a escola mantém mais rigidamente o tratamento formal, fragmentado e preconcebido da língua no entender de FIAD (1986), como também se pôde ver anteriormente.

Analisado desta forma e como mostra a autora, o ensino da língua portuguesa tem tido em seu interior uma tensão, um conflito: de um lado, o ensino da gramática e, de outro, o ensino da leitura e da redação, surgido de concepções de linguagem divergentes, que direcionam, um e outro lado da tensão. Como consequência, o impasse vivenciado pelos professores, engendrado por concepções contraditórias, que os impedem de ter um direcionamento claro e opcional rumo a uma ação político-pedagógico que se baseie numa visão de língua como realidade sociológica, dialógica, como o lugar de intersubjetividades.

É o direcionamento que se pretende dar ao traba-

lho, a concepção de língua que norteará a discussão no presente capítulo.

6.2 - COMO OS ALUNOS VÊEM A REDAÇÃO

6.2.1 - A PEDAGOGIA DO ERRO

"VOCÊ ACHA A REDAÇÃO IMPORTANTE? POR QUÊ? O QUE ELA AJUDA A MELHORAR?" (Questão B-13).

"Ajuda a melhorar a escrita", "a escrever certo as palavras"; "a escrever corretamente as palavras"; "na redação há erros e esses erros sempre são corrigidos"; "para melhorar a letra, a escrita e a pontuação"; "para fazer a pontuação correta"; "... ajuda na gramática"; "... a ortografia"; "... para fixar"; "... a melhorar a nota"; "... na média"; "para matar o tempo"; "melhora o nosso vocabulário"; "... a acentuação"; "ela nos exercita"; "... força a cabeça achando as idéias"; "... vemos a nossa capacidade criativa"; "... a ter criatividade (o que não tenho)"; "ajuda a ter senso crítico"; "... para expressar as idéias"; "exercita a imaginação"; "... o pensamento"; "... o raciocínio".

Envolvendo 263 alunos a questão foi respondida por 197, dos quais 89% acham a redação importante; os outros 11% não a consideram importante, ou apenas mais ou menos importante, ou ainda: "detesto", "não sei".

Sistematizadas as respostas acima, mostram o seguinte quadro:

- a) o maior número delas (44%) concentrou-se na parte formal, nos aspectos periféricos mais à vista, mais palpáveis, tais como: ortografia, letra, pontuação, a escrita, etc, os quais a redação melhoraria;
- b) em segundo lugar a redação desenvolveria os processos cognitivos (reflexão, raciocínio,

- imaginação, a expressão das idéias, do pensamento, o senso crítico, etc) - 36%;
- c) em seguida, melhoraria a capacidade criativa - 25%;
- d) por último, foram agrupadas outras questões (10%); neste caso os alunos vêem a redação importante para melhorar a nota, a leitura, o vocabulário, para fixar, exercitar, treinar, desabafar, etc. (*)

Estes mesmos aspectos parecem ser levados em conta pelo professor na avaliação das redações, conforme depoimentos. À pergunta B-14: "QUANDO A PROFESSORA CORRIGE OU AVALIA SUA REDAÇÃO, O QUE ELA OLHA MAIS?", obteve-se respostas que obedecem à seguinte esquematização, em ordem decrescente:

- a) os erros de português e acentuação: 137 respostas;
- b) a pontuação: 89;
- c) a letra: 47
- d) o sentido, a idéia, o conteúdo, o assunto: 38;
- e) a criatividade, a imaginação: 21;
- f) a ordem, organização, capricho: 16;
- g) outros (o desenvolvimento, o enredo, o tamanho, tudo, não sei, etc.): 17.

Veja-se por exemplo:

"... os erros de português (que é sua finalidade)"; "... os erros de gramática como sempre"; "... se seguimos o assunto ou saímos da risca dada"; "... eu acho que são as palavras, nem tanto a história"; "... corrige mais e avalia me nos".

Perguntados ainda sobre que preocupações teriam ao redigir, (B-15) ficou claro que o aluno escreve segundo a *visão de língua do professor*, e por extensão, a *visão da instituição*. Vimos anteriormente que, dependendo da imagem que o locutor faz do seu interlocutor, utiliza tais ou quais procedimentos lingüísticos. No caso do estudante, a interlocutora por ex-

(*) A soma dos percentuais ultrapassa os 100%, uma vez que houve alunos que citaram vários tópicos.

celência é a escola. Dado seu caráter "fortemente repressivo e valorativo", o estudante precisa mostrar que "sabe" (BRITO, 1985: 109-19), mesmo que às vezes esteja longe de entender o significado de certas palavras que ele usa para "enfeitar" a redação:

"... preocupo-me em dar uma boa idéia ao professor"; "... com a expressão certa"; "... com a pontuação, porque sei que ela vai olhar"; "... em escrever certo e bonito"; "... com o que a professora se preocupa"; "... em achar algo interessante e que não provoque risos dos colegas para colocar no papel".

Identificando na escola padrões avaliativos fundamentados na correção gramatical, no preconceito dialetal e no zelo pelo padrão culto, não é de surpreender que a preocupação do aluno se centralize nestes aspectos, decrescentemente:

- a) com os erros de português, com os acentos: 134 respostas;
- b) com a pontuação: 52;
- c) com o assunto, o tema, a história, o conteúdo: 44;
- d) com a letra: 33;
- e) outros (com tudo, nada, a nota, os parágrafos, o raciocínio, não sei, os borrões, etc): 19.

Foi-lhes, outrossim, solicitado, embora pareça redundante em relação às duas questões anteriores, que opinassem sobre o que seria mais importante, o que devia ser levado em consideração no avaliar um texto, levantando a hipótese de que o aluno pudesse ter uma concepção pessoal e independente de escrita, de língua, mesmo que talvez, ao escrever, se preocupasse com as expectativas do professor. No entanto, os valores continuam os mesmos e quase na mesma ordem de importância;

- a) a escrita, a ortografia, os erros de português: 105 respostas;
- b) a pontuação: 98;
- c) o conteúdo, o assunto, a história: 63;
- d) a letra: 41;
- e) a organização, o enredo, a seqüência: 24;
- f) a criatividade, a inspiração: 27;

g) a expressão: 15;

h) outros (a ordem, o capricho, o título, o vocabulário, tudo, não sei): 16.

Tradicionalmente, da mesma forma que no estruturalismo a leitura foi concebida como um ato de decodificação sonora, a escrita foi vista como uma representação gráfica, uma transcrição da fala, um ato tradutório desta para a escrita (KATO, 1986).

Concebendo as letras como os sinais gráficos que representam os sons elementares da fala e, portanto, vendo a escrita como se fosse o espelho da fala, deve aquela, por conseguinte, estar intimamente ligada ao padrão dialetal da escola. Daí a ênfase na correta pronúncia, considerando-a como pré-requisito da lectoescritura. Da mesma forma a insistência em práticas capazes de desenvolver as destrezas motoras e perceptivas, como treinamento prévio na forma gráfica dos caracteres do sistema escrito.

Concebendo o sujeito como uma tábua rasa na qual o significado das palavras e das orações é registrado passivamente, onde as letras e as palavras são inscritas à força dos automatismos, na expressão de Emília FERREIRO, como ocorre com a leitura em que primeiramente a criança é treinada para pronunciar bem as palavras para depois só realmente ler, na escrita presume-se que a criança só é capaz de escrever algo significativo quando já aprendeu a escrever. Não é de se estranhar, portanto, o treinamento comum nas classes de alfabetização e mesmo pós-alfabetização, onde a criança é levada a escrever coisas desconexas e sem sentido, palavras fora de contexto, letras soltas, com o intuito de desenvolver-lhe as habilidades gráficas e motoras, com o intuito de prepará-la para escrever corretamente, para ter letra bonita.

No entanto, como bem demonstrou FERREIRO em suas pesquisas, as crianças formulam hipóteses sobre a escrita na fase pré-escolar, sendo que a maioria das crianças por ela estudadas concebiam a escrita como objeto simbólico, portador de significado, sem relacioná-lo à fala como pressupõe a escola. Desconsiderando essas experiências prévias, impõe-se a concepção de que escrever é "compor sílabas, palavras e sentenças com le-

tras que representam os sons da fala", tornando alvo que era transparente para a criança em algo opaco, ou seja, desviando a atenção da criança do significado para a forma (MAYRINK-SABINSON, 1987:20-4).

A escrita torna-se assim não uma atividade significativa, espontânea, mas algo forçado, artificial, com exercícios infundáveis (cópias e ditado de palavras, produção de frases, etc) que levem ao domínio dos caracteres e da convenção ortográfica.

Assumindo desde o princípio uma atitude prescritiva e normativa, escola adota a "pedagogia do erro", como vimos pelos depoimentos, afastando cada vez mais a criança da noção de texto.

Por acreditar que a correção ortográfica e morfológico-sintática é condição "sine qua non" para produzir um pensamento claro e coerente, incute-se no aluno a idéia de que uma frase escrita dentro desses parâmetros forma um texto correto. E mais: que um somatório de frases gramaticalmente corretas também forma um texto, mesmo que totalmente destituídas das características de um texto.

As crianças, na sua relação natural e espontânea com a escrita e da mesma maneira que na linguagem oral produzem textos significativos, mesmo que ainda não tenham aprendido a falar bem, podem produzir textos escritos sem dominar a convenção ortográfica (ver, por exemplo, GNERRE 1985). É partindo de uma relação natural e funcional com a linguagem que elas vão atingir o domínio da mesma, é conhecendo suas funções, seus usos e valores dentro do contexto da sociedade, vivenciando-os, que vão desenvolver sua competência comunicativa.

Algo bem diferente do que ocorre na escola, cujo ensino de língua, centrado na norma, reduz a linguagem a um código padronizado, a um conjunto de regras e convenções que paira acima dos falantes, operando sua exclusão do processo e atribuindo à língua um caráter puramente instrumental.

Não é desvinculando a língua de seu caráter social que a escola vai formar o "sujeito-escriptor", mas inserindo-a no contexto sócio-cultural desse sujeito. É nesse sentido que as teorias do discurso, objetivando colocar o homem na lin-

guagem, procuram abordá-lo a partir de seu funcionamento, centralizando o foco de atenção não somente nos enunciados mas principalmente na enunciação.

A partir deste enfoque a linguagem passa a ser entendida como uma forma de interação, de ação intencional sobre o outro, visando a transformar as condições de comportamento dos integrantes do diálogo.

A concepção de língua como atividade teve origem em AUSTIN (1962) que apresentou a teoria dos atos de linguagem sobre a qual se sustentam as principais teses da lingüística moderna. O autor distingue os seguintes atos:

a) *Locucionários* - é o ato de *dizer* alguma coisa, segundo as regras de determinada língua. É a competência gramatical do falante.

Fazendo correlação com as funções de HALLIDAY (1976) equivaleria à função *ideacional*, que envolve um planejamento hierárquico a nível de discurso, desenvolvido através do conteúdo proposicional. Por ela o falante estrutura sua experiência de mundo, sua maneira de ver as coisas. Diz respeito ao sentido cognitivo ou referencial da linguagem.

b) *Ilocucionário* - por esse ato, além de *dizer*, o falante *pratica* alguma coisa ao *dizer*, age no mundo; são enunciados produzidos com uma força especial, há um *modo* de produzi-los. Do ponto de vista teórico, passa a considerar a linguagem como um todo, tendo em vista o conjunto dos fenômenos da fala, para além de um estudo puramente sintático, gramatical.

Em HALLIDAY temos a função *interpessoal*, ligada à posição que o falante assume perante o seu interlocutor, no processo da enunciação, é a função que permite o estabelecimento das relações sociais. Pelas diferenças do "modo" ou "modalidade", como perguntar, responder, ordenar, fazer coisas ou conseguir que sejam feitas, o falante desempenha seu papel comunicativo.

c) *Perlocucionário* - além de *dizer* alguma coisa o falante *produz* alguma coisa (mesmo que não intencional) pelo fato de *dizer*. Diz respeito aos efeitos visados: convencer, persuadir.

HALLIDAY propõe ainda, como base para abordagem

do texto, a função *textual*, pela qual os enunciados se relacionam uns com outros formando um todo significativo e coerente e capacitando o falante a distinguir um texto de um conjunto aleatório de frases.

Por aí vemos que, ao tratar da produção textual, há que se levar em conta em um texto muito mais que sua correta construção do ponto de vista gramatical ou formal ou a simples linearidade de seus enunciados. Estes dizem algo, mas ao dizerem *mostram*, através de marcas, como é dito, como o locutor se apresenta na sua relação com o interlocutor. Ou ainda trazem implícita toda uma rede de significações que a força do ato perlocucionário pode produzir. Assim, mais do que uma unidade formal, o texto é uma unidade pragmática, unidade complexa de significação, lugar de intencionalidades e intersubjetividades, ultrapassando, como diz VOGT (1980), "os limites de seu começo explícito e de seu explícito fim".

Cabe à escola propiciar ao aluno condições para que se constitua interlocutor de fato, através de seu texto, capacitando-o a atuar sobre o outro, orientando-o sobre quais recursos que deverá utilizar para tal, especificando-lhe, outros sim, as funções da linguagem, sua força ilocutória, com vistas à instauração de um processo intersubjetivo.

Dentro da terminologia proposta por HALLIDAY, parece ser a função ideacional que merece um pouco a atenção da escola, mesmo porque é essa função que se presta ao exercício da interdisciplinaridade como veículo de manifestação e apreensão do conhecimento. O aluno refere-se ao "conteúdo", às "idéias da redação", à "organização", à "seqüência", ao "enredo", aspectos que obedecem ao planejamento hierárquico do texto escrito. Todavia, não se sabe qual o espaço que a escola destina para a organização das idéias, as etapas do planejamento, as direções que a redação deve tomar.

Quanto à função interpessoal, já se falou em outro lugar do problema representado pela ausência do interlocutor na redação escolar ou então pela forte imposição de um único interlocutor, representado pela escola.

Uma vez que a escola trabalha ao nível de uma gramática limitada ao estudo da frase, sua análise não vai além

da estrutura superficial morfológico-sintática. Pensando em termos de uma lingüística textual, abarcando os níveis micro e macroestrutural, analisar-se-iam os vários fatores que interferem na montagem do texto, os chamados fatores de textualidade. Destacam-se entre eles a coesão e a coerência que possibilita à linguagem estabelecer vínculos com ela própria e com as características da situação em que é usada.

Desta maneira procurar-se-ia ultrapassar os critérios adotados pela escola para avaliação da produção textual que, por constituírem, com certeza, um parâmetro "palpável" e fácil de avaliação, ficam no nível puramente gramatical. Assim, a ênfase deixaria de recair sobre os "erros de português" (flexão, concordância, regência), na ortografia, na acentuação gráfica, na caligrafia, conforme claramente explicitado pelos alunos.

Quanto ao "conteúdo", ao "assunto", ao "tema", à "história", além da importância secundária atribuída, como foi visto, ficou evidente a vagueza, a indefinição de noções, quer dizer, o aluno sabe que o conteúdo é levado em conta, mas não consegue definir-se quanto aos aspectos. O que ele parece saber com clareza é que a mecânica do traçado gráfico e outros aspectos periféricos envolvendo os níveis estruturais mais baixos é que têm relevância em sua redação:

"... em primeiro lugar a escrita, em segundo, a pontuação e em terceiro, o conteúdo".

Essa indefinição de parâmetros quanto aos valores a serem avaliados em relação ao aspecto textual das redações vem corroborar o que CHAROLLES (1978) coloca quanto à falta de objetivos claros e definidos no ensino da produção textual. Como ele mesmo salienta, em pesquisa realizada entre professores (conduzida, é verdade, sem método rigoroso), estes intervêm nos textos dos alunos sem apontar exatamente as faltas. As indicações feitas à margem indicam falhas gerais e o próprio vocabulário crítico utilizado para tal fim não tem caráter técnico, traduzindo a impressão global de leitura, dificuldade de apreensão global, através de expressões como "incompreensível", "não diz nada", "sem pé nem cabeça ..."

As práticas de correção são por vezes "brutais",

conforme CHAROLLES, propondo, os professores, a refacção geral do texto, sem se fazerem acompanhar, estas práticas, de exercícios sistemáticos de correção das falhas.

Disso resulta que os professores permanecem geralmente no estágio da "percepção imediata", nos aspectos mais à vista, despreparados e desarmados, incapazes de proporem exercícios sistemáticos de aprendizagem apropriados. "Tudo se passa como se eles não dispusessem, no plano do texto, de um conhecimento efetivo do sistema de regras a partir do qual operam as desqualificações". (ib. p.11).

Daí a sua proposta, mesmo que em caráter não definitivo, de algumas regras de boa formação textual (metarregras) que poderão servir, segundo o autor, a uma possível teoria do texto (serão vistas adiante).

A falta de objetivos claros direcionados aos aspectos prioritários, isto é, aos que dizem respeito à competência textual e discursiva, leva sem dúvida nenhuma a uma visão distorcida do que seja um texto escrito, levando o aluno a vê-lo como mais uma simples atividade de língua portuguesa, um exercício-treino, tendo em vista as habilidades tão enfatizadas pelos alunos nos depoimentos. É a sua anulação enquanto sujeito de seu próprio escrever, a anulação do processo de constituição do autor, do escritor.

A ausência destes objetivos, somada à existência, na escola, de mitos sobre a linguagem (falar bem, escrever bem é dom restrito a alguns, impossível de ser desenvolvido ou alcançado por todos), sobre a escrita (o mito romântico do escritor), leva à concepção de que redação não se ensina, é arte, dom, inspiração. Ou ainda, talvez, mesmo que se ensine, só alcança êxito, chega a redigir bem, quem possui "dom", que se constitui, portanto em condição prévia. É o que deixam entrever os depoimentos da próxima seção.

6.2.2 - A ESCRITA, INSPIRAÇÃO DOS DEUSES

Embora o gosto pela escrita seja menor do que o gosto pela leitura, a percentagem (59%) dos que dizem gostar de fazer redação é expressiva.

Dos 621 alunos envolvidos na questão: "EU GOSTO DE FAZER REDAÇÃO, PORQUE ..., NÃO GOSTO MUITO, PORQUE ...", participaram 548, sendo que 73 abstiveram-se de responder, correspondendo:

326 - gostam de fazer redação

215 - não gostam

7 - gostam mais ou menos.

Considerando o tipo de escola, registra-se um pequeno decréscimo nos percentuais da escola particular para a pública em relação às 5ª séries. A diferença significativa que se registra, no entanto, é em relação aos percentuais entre as sétimas séries. Isto significa que na escola pública decresce muito o percentual da 5ª para a 7ª série. Observe-se o quadro:

| | GOSTAM DE ESCREVER | | NÃO GOSTAM DE ESCREVER | | GOSTAM MAIS OU MENOS | |
|-------------------|--------------------|----------|------------------------|----------|----------------------|----------|
| | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE | 5ª SÉRIE | 7ª SÉRIE |
| Escola particular | 63% | 62% | 35% | 36% | 1% | 0,8% |
| Escola pública | 57% | 49% | 41% | 49% | 1% | 0,9% |

As justificativas para o gostar de escrever:

- a) por ter criatividade, inspiração: 139 respostas;
- b) para expressar as idéias, desabafar: 60 respostas;
- c) por gostar, "adorar": 54 respostas;
- d) por desenvolver o pensamento, o raciocínio:

31 respostas;

- e) para melhorar a escrita, a ortografia, a letra: 35 respostas;
- f) outros (por saber usar a pontuação, por distração, por ter facilidade, por querer ser autor, etc): 17 respostas.

Alguns exemplos:

"Adoro criar coisas novas"; "adoro, principalmente quando escolho o título"; "sou muito criativo"; "uso minha imaginação"; "invento personagens, crio aventuras"; "... me inspiro"; "eu leio bastante livros e quando faço redações eu me inspiro o possível para fazer redações lindas"; "tendo inspiração para fazê-las"; "é legal"; "é bom"; "muito bom"; "são legais, espertas"; "sei contar histórias"; "é bem pensativa, aí temos que botar a cabeça para trabalhar"; "desenvolve a mente"; "ensina a melhorar a pontuação"; "para melhorar a letra"; "ajuda a gente a escrever direito"; "assim poderei ver meus pró-prios erros".

Assim como a maior parte justifica o desejo de escrever como necessidade de criar, de desenvolver a criatividade, soltar a imaginação, os que não gostam de fazer redação alegam justamente a ausência destes "dons":

- a) por não ter criatividade, imaginação, inspiração: 63 respostas;
- b) por ser chato, enjoativo, cansativo: 43 respostas;
- c) por não gostar, não suportar, detestar: 37 respostas;
- d) por ser difícil, não saber fazer, não ser bom para isso: 33 respostas;
- e) por não ser livre: 15 respostas;
- f) por errar na pontuação e na grafia: 19 respostas;
- g) outros (por ter letra feia, por ter que serem grandes, por faltar treino, por depois ter que ler, por não dar tempo, etc.): 21 respostas.

Como exemplo:

"não tenho criatividade, por mais que tente ter"; "só tenho criatividade quando ninguém me manda"; "não tenho imaginação"; "não tenho muita inspiração"; "eu nunca gostei de fazer e não tenho muita imaginação"; "não consigo me inspirar"; "é muito chato cada vez que passa uma redação"; "enjôa e é muito ruim"; "eu não me interessava porque tem palavras difíceis"; "não tenho muita idéia e pode sair uma coisa feia"; "é uma aula que eu não gosto e não curto"; "não suporto, sou inimigo delas"; "é muito bom para matar o tempo"; "posso errar na pontuação"; "tenho muito erro e não sei fazer"; "é cheia de parágrafos"; "às vezes a história está boa mas a letra não é vice-versa"; "quase todas tem que ser grandes"; "é muito grande e ruim de fazer".

É interessante observar que na questão B-15 "com que você se preocupa mais quando escreve" houve apenas *uma* referência à criatividade. Da mesma maneira, nas outras questões relativas à avaliação, expostas acima, a criatividade não ocupa lugar de destaque. Seria esta um "dom divino"? Uma capacidade inata, pairando acima de qualquer aprendizagem, de qualquer avaliação? Algo que fluísse espontaneamente, nos momentos de inspiração?

Veja-se ainda:

"... tem horas que não estamos muito inspirados e não vem nada para escrever no papel"; "não sou boa nas redações, não sou criativa"; "não possuo muita facilidade, muita criatividade"; "não me aparecem idéias na cabeça"; "não tenho criatividade nenhuma".

Parece, assim, ficar claro que para a escola escrever é apenas uma questão de "dom" ou de "inspiração", cuja conotação mística sugere a recepção de algo exterior. Pode-se notar pelos depoimentos a falta de auto-estima, a insegurança, o negativismo dos que se julgam maus escritores. É que a escola pune esses "maus escritores" com nota baixa, castigos, etc. Mas o pior de tudo, por inculcar-lhes a ideologia do dom, está implícita a idéia de que o castigo advém justamente por não serem bendotados e que por isso não há mais remédio: nunca mais aprenderão a escrever. Entende-se, então, que criatividade, dom, funciona assim: se o aluno possui, veio de fora, não é dele; se não

possui, é punido.

Essa visão absolutista retira o aluno de seu lugar histórico, ocultando-lhe suas reais potencialidades, negando-lhe a oportunidade de como pessoa, sujeito, organizar seu pensamento, seu mundo. Sendo o indivíduo um ser social e tendo, portanto, uma história, só imerso nela poderá constituir-se, organizar o mundo, pensar o mundo, articular a realidade, situar-se concretamente, constituir-se como autor, revelando-se ao outro, agindo no outro, num trabalho de construção da linguagem.

Mesmo porque, conforme KATO (1986), há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração. A fórmula mágica "pensou-escreveu" (p.86), cede hoje lugar a modelos que vêem o escritor ou o redator como um solucionador de problemas dentro das várias etapas de planejamento que o ato da escritura requer. Mesmo os produtos mais criativos envolvem, segundo a autora, uma fase de pré-escritura e também uma de pós-escritura, sendo a primeira entendida como englobando tudo aquilo que antecede a execução propriamente dita, ou seja, o planejamento, que pode envolver anotações, listas, estruturas, esquemas.

O processo de escrever obedece, portanto, a um plano organizacional, formado por etapas discretas e seqüenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos, propiciando recorrências ou recursividade e também uma certa concomitância.

O ato de escrever que se processa assim de uma maneira planejada e coordenada, apresenta nos diversos níveis problemas e resoluções que lhe são próprios, segundo a autora.

No nível *interpessoal* o problema principal reside no fato de a comunicação não ocorrer frente a frente e, conseqüentemente, ser o redator quem irá decidir quem será seu leitor virtual, pressupondo um certo estado inicial em relação a este leitor, sobre o qual o seu discurso irá agir, tentando alterá-lo ou modificá-lo.

O conteúdo e a forma do discurso escrito, uma vez tomada a decisão, sofrerão restrições, impostas por esta decisão. Conforme KATO, "essa força constrangedora" atua não só a nível de conteúdo mas também sobre a forma e a estrutura do tex

to. Assim, por exemplo, a seleção lexical é determinada em função do leitor pretendido. As decisões a nível interpessoal envolvem ainda a decisão sobre qual o papel do redator e qual o do leitor; a intenção ilocucionária e o efeito perlocucionário pretendido pelo escritor.

Já ao nível *ideacional* o processo inicia-se a partir da geração de idéias originárias da memória de longo termo. Sendo a mente humana dispersiva por natureza, o problema a este nível é selecionar apenas as informações relevantes e as idéias aproveitáveis, que serão, posteriormente, organizadas, após decisão sobre qual a melhor maneira de fazê-lo.

As decisões a nível *textual* que, ainda segundo KATO, são as mais difíceis por não poderem conflitar com as restrições já estabelecidas pelos outros níveis, envolvem não só a estrutura global do texto, mas também do parágrafo, da sentença e do constituinte.

Resumindo as colocações de KATO em relação ao nível textual, há que se ressaltar ainda as decisões quanto às sinalizações lingüísticas de coesão, usadas para mostrar as relações entre parágrafos e responsáveis pela tessitura do texto.

Continuando a análise das justificativas para não gostarem de escrever, merecem destaque as que se relacionam à falta de liberdade na escolha do assunto, do tema. É interessante observar que essas justificativas partem todas de alunos de escolas privadas. Apenas 2 alunos de escolas públicas que dizem gostar mais ou menos de redação justificam-se, sem no entanto, dar um tom crítico: "depende do tema"; "se os assuntos forem bons". Não se poderá dizer aqui se isto é revelativo de um espírito mais crítico, mais independente, por parte dos alunos das escolas particulares ou se nas escolas públicas há maior liberdade na escolha do tema; O que foi sentido durante as visitas às escolas e como pode ser constatado na seção "como escrevem os alunos", a rigidez programática é bem maior nas escolas particulares:

"Às vezes temos que seguir um título e as idéias já ficam enquadradas nos padrões dos livros"; "não gosto de algumas sugestões que o livro manda fazer"; "é sempre o que a professora quer, nunca é livre"; "ela só manda fazer redação do li

vro ou opinião o livro e nunca a nossa"; "se fosse a gente que escolhesse, daí seria legal"; "é difícil de fazer uma redação de acordo com o título"; "não tenho criatividade e quando tenho não são os títulos que a professora dá".

O assunto "redação" foi bem explorado no instrumento, aparecendo em várias questões propositadamente, uma vez que se tinha como meta avaliar a compreensão/produção textual na escola.

Assim, outro item relacionado à questão é a *indagação* acerca do *interesse ou não pelos assuntos das redações exigidas pela escola* (B-18).

Responderam afirmativamente 58%, justificando o interesse pela atualidade ou pela objetividade dos assuntos, ou pela motivação despertada. Isso quanto aos alunos das escolas particulares. Quanto aos das escolas públicas a resposta mais geral foi: "Sim, mas bem que eu queria escrever sobre outras coisas"; ou ainda: "sim, mas eu queria falar da gente mesmo, do que nós fazemos"; "Elas foram importantes pois eu me coloco no lugar dos personagens mais com outros nomes". Os 42% que responderam negativamente, colocam como causa principal a falta de liberdade na escolha dos temas. Isso novamente os alunos de escolas particulares. Os das escolas públicas limitaram-se a responder "não" e a dar sugestões de outros assuntos sobre os quais gostariam de escrever, conforme solicitava a questão:

"Eu queria ter liberdade de expressão, coisa que não acontece"; "queria que fosse escolha livre"; "gosto de escrever coisas do meu interesse, pois daí tenho idéia do que escrevo"; "prefiro escolher minha redação"; "... a professora manda, nós fazemos"; "gostaria de ter escrito sobre outras coisas, mas a gente é obrigado a cumprir o programa do livro"; "eu gosto de fazer redação quando escolho o título e não quando a professora diz que tem que ser assim, assado"; "... pois todas as redações são mandadas fazer com título pronto"; "os títulos não nos davam muitas condições fazer".

Chama aqui atenção o fato de que ao mesmo tempo em que a escola valoriza tanto a criatividade ela castra, aprisiona essa criatividade, seja pelo processo educacional autoritário e obliterativo, seja nas malhas rigorosas da gramática

normativa e na imposição da norma culta, pela falta de liberdade e imposição de modelos, de temas e assuntos enquadrados num rígido repertório programático ou ainda impondo um tempo comum de produção, geralmente restrito a um espaço de aula de 45m, não levando em conta ritmos diferentes e dificuldades específicas.

Nessa mesma questão (B-18) foi solicitado que fossem dadas sugestões de assuntos que gostariam de desenvolver. A preferência mostrada foi por problemas sociais atuais, "algo que expresse o momento atual, o momento que estamos passando" (drogas, AIDS, racismo, guerras, política); por problemas relacionados à escola (os direitos do aluno, os professores, o colégio e seu regulamento); por questões ligadas ao jovem (o namoro, o amor, a amizade, aventuras, romance, mistério); outros (como esportes, tecnologia, sobre assistir televisão, sobre brincadeiras, natureza, etc.).

Outra questão, embora de abrangência mais geral, foi esta: "VOCE SE INTERESSA PELOS ASSUNTOS QUE SÃO TRATADOS EM AULA DE LINGUA PORTUGUESA? OU NÃO? DE SUGESTÕES DE ASSUNTOS QUE PODERIAM SER TRATADOS". (B-19).

Embora pouco mais de 50% tenham respondido a questão e os que não o fizeram talvez a achassem redundante em relação à anterior, as respostas e sugestões merecem destaque:

Sim: 56%:

"Eu acho que está tudo perfeito"; "Estão bons"; "são legais"; "qualquer assunto está bom"; "Gosto do assunto, menos redação"; "todos são interessantes, bem explicados"; "tenho aprender"; "... poderiam ser mais discutidos"; "... mas deveríamos tratar mais de assuntos atuais (ecologia, por exemplo)"; "... ela coloca problemas da escola, da comunidade"; "sim, são muito importantes quando a professora diz cuidado com a pontuação"; "todos são bons, separar sílabas, treino ortográfico".

Observe-se que enquanto alguns se posicionam criticamente, outros assumem um papel passivo, não participativo.

Não: 35%; Às vezes: 9%:

"Pela explicação da professora, ela mistura uma coisa com outra"; "... não entendo"; "porque são reprises, mas português não tem nada muito interessante mesmo"; "nas lições de português tem várias temáticas: a mulher, o negro, conflito

de gerações, tudo de acordo com os textos dos livros"; "eu queria que a professora fosse mais delicada".

As sugestões ampliam o leque em torno dos assuntos expostos acima:

- a) sociais (a violência, a pobreza do país, a fome, a desventura da mulher, o casamento, a família, a sociedade, sexo, etc.);
- b) político-econômicos (o governo, o meio-ambiente, o meio econômico);
- c) escolares (as matérias, assuntos de outras matérias, debates sobre Língua Portuguesa, correspondências, diálogo, debates, críticas, conversas sobre livros, autores e escritores, assuntos gramaticais, "acentuação correta pois Língua Portuguesa tem muitos segredos", menos verbos, exercícios e mais redações);
- d) educação (debates sobre educação, sobre pessoas, como saber falar, se expressar sem vergonha, saber ser uma pessoa educada);
- e) religiosos.

É o desejo de "derrubar" os muros da escola, de sair do fechado circuito acadêmico em que a mesma os encerra e aprisiona, para, "em pronta entrega", devolvê-los ao mundo, à vida, para os quais tão digna e sabiamente os preparou.

Voltando ao assunto "redação", este aparece ainda nas questões: "Nessas aulas... eu gosto de ..., porque/o que eu não gosto muito... porque"; "o que acho fácil ..., porque .../difícil, porque". (A-15 e 16).

As justificativas novamente põem em destaque o problema da criatividade, o da imposição de temas (ainda os alunos de escolas particulares), ou ainda as dificuldades gramaticais, o que evidencia seriedade e coerência por parte dos informantes. Assim:

"Gosto de redação porque tenho facilidade, sei criar mundos diferentes"; "são fáceis, uso minha criatividade"; "é minha criação"; "eu participo, mostro minha criatividade" usa a criatividade".

Ou:

"Não gosto muito de redação porque não tenho muita criatividade, daí não consigo escrever uma coisa legal"; "acho difícil a redação porque não tenho muita criatividade, não sei pontuar direito"; "Tem que ter criatividade"; "não tenho imaginação, inspiração"; "não estou inspirada às vezes, os temas são dados pelo professor, deveriam ser livres"; não é a que eu queria, sempre as mesmas coisas chatas"; "a professora não deixa a gente fazer redação espontaneamente"; "é fácil quando o título é livre porque temos liberdade de contar nossa história"; "erro muito"; "tem muito ponto"; "não suporto fazer, não tenho imaginação fértil".

Os depoimentos, em geral, deixam caracterizar:

a) a entronação do livro didático como autoridade de suprema, cujas propostas passam a ser seguidas à risca pelo professor, pouco dando espaço ao questionamento, à abertura, ao diálogo;

b) a importância de um clima de liberdade e participação de que devem revestir-se as aulas de produção textual, insistentemente enfatizado pelos alunos (escolas particulares);

c) a concepção de língua que subjaz à prática pedagógica da produção textual. As constantes alusões à criatividade, à inspiração, remetem ao conceito de linguagem como criação, regida por leis psicológicas individuais, como produção individual, em que se faz a apologia ao individualismo expressionista de VOSSLER ou ao "subjetivismo individualista" criticado por BAKHTIN/VOLOCHINOV (1986:82) para esta orientação, "as formas normativas responsáveis pelo imobilismo do sistema linguístico (ergon), não são senão resíduos deteriorados da evolução linguística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único".

Concedendo primazia ao estilístico sobre o gramatical, a linha expressionista de VOSSLER vê como o motor principal da criação o gosto linguístico colocado lado a lado ao gosto literário, ao gosto artístico, advindo talvez daí o mito generalizado nas escolas de que quem escreve bem, quem sabe mesmo escrever são apenas os literatos, os escritores, pessoas excepcionais, inculcando no aluno a idéia de que, por melhor que ele

escreva, jamais chegará a aproximar-se, a igualar-se a eles. Por isso, também ser comum a idéia de que a redação, por melhor que seja, jamais poderá obter nota máxima.

Situando-a nesta dimensão, a produção linguística é vista puramente como a expressão da consciência individual, em que o indivíduo isolado do social e imune aos condicionantes externos, dá vazão a seus impulsos criadores, à expressão do seu conteúdo interior, isolando a atividade mental e transformando-a num processo independente da linguagem e das estruturas sociais. BAKHTIN/VOLOCHINOV, alertando para a natureza sociológica da linguagem, enfatiza que o centro organizador de toda a expressão está situado no exterior, no meio social que envolve o indivíduo.

Sendo um fenômeno social, a expressão individual adquire uma dimensão social, não significando isso a anulação do indivíduo, uma vez que o individual e o social não se opõem, mas se fundem, se impregnam mutuamente. Como mostra BAKHTIN/VOLOCHINOV (Ib.:66):

... em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior.

Pela sua prática positivista a escola tem isolado o aluno de sua realidade histórico-social e fazendo a apologia ao individualismo, ao psicologismo, desvinculou a lectoescrita dos usos e valores sociais, entendendo que o conhecimento e as experiências são aquisições particulares, individuais, com abstração total do pólo social no qual se insere o indivíduo. Como afirma TEBEROSKY (1987:125):

... a escola tem considerado fundamentalmente a escrita como uma atividade individual, "para si", do sujeito, esquecendo que ela é o resultado de um esforço coletivo da humanidade, cuja função é social. O modo como a criança aprende a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social; mas considerar individual esta apropriação não significa reduzir sua aprendizagem a uma atividade solitária.

Efetivamente, isso parece fazer sentido no âmbito do universo pesquisado, pois em relação às várias questões envolvendo "redação", houve apenas um depoimento através do qual o aluno procurou estabelecer relação entre a prática da produção lingüística e a melhoria da interação comunicativa:

"Gosto de fazer redação porque me comunico melhor".

Houve, sim, depoimentos que procuram relacionar redação à expressão:

"... porque é um modo de expressão"; "me expreso através do papel"; "me expreso"; "expreso minha idéias"; "quase não consigo me expressar".

Tem-se, no entanto, em BAKHTIN/VOLOCHINOV, que a realidade fundamental da linguagem, sua função central, não é a expressão, mas a *interação verbal*, em ligação com as condições reais e concretas em que se realiza, não podendo jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo. Parece, todavia, que o aluno não vê a redação como a constituição de um texto em que ele, numa situação de interlocução, atua *na e pela* linguagem, como produto da interação entre ele e seu leitor, senão apenas como um mero e solitário exercício escolar, um meio de exercitar-se no uso do "certo" e "correto" da escrita, na letra, na pontuação; no desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, do pensamento (também importantes, mas não suficientes por si só) e, finalmente, um meio para melhorar a nota no final do mês.

Assim, outra idéia implícita nas afirmações é a da concepção tradicional de linguagem na sua função cognitiva, ou seja, em seu papel de representação do pensamento:

"Melhora e treina o nosso cérebro, a nossa inteligência"; "ajuda a pensar para fora"; "a gente bota as idéias para fora"; "ajuda a capacidade de melhorar o pensamento"; para desenvolver a mente"; "para funcionar a cabeça"; desenvolve a nossa cabeça".

A tradição remonta aos séculos XVII e XVIII em que o racionalismo das gramáticas universais atribuía à linguagem a função básica de expressão do pensamento; continuou entre os comparatistas do século XIX e desembocou, de certa maneira,

em CHOMSKY, que considera a linguagem o lugar ideal da criatividade individual do homem.

De certa forma, este idealismo subjetivista e a concepção das gramáticas filosóficas, para as quais a função da linguagem é traduzir uma outra linguagem mental, abstrata e universal, são correntes de um mesmo rio, pois ambas privilegiam o indivíduo, o locutor, "instaurando-o no centro ideal do ato de criação representado pela linguagem" (VOGT, 1980:18). Segundo ainda as palavras de VOGT, nesta concepção "romântica", o homem, colocado no centro da construção do universo lingüístico, aparece como o eixo de irradiação do traço definitivo e último de sua razão e de sua liberdade: a linguagem.

Por outro lado, a partir do estruturalismo (Saussure), o essencial da linguagem é sua função comunicativa, privilegiando-se o outro, o destinatário, que, aprisionado ao sistema, perde de vista o jogo efetivo de produção de significação, da reciprocidade, as variantes intencionais, reduzindo a função comunicativa a seu aspecto informativo e os interlocutores a emissores e receptores.

Privilegiando a função informativa ou a função de espelho do pensamento, fica-se ao nível da manifestação do conteúdo ou ao nível do enunciado, privilegiando seu valor de verdade, sua lógica, excluindo outras funções importantes da linguagem, já comentadas na seção anterior.

OSAKABE (1979), considerando fundamental uma semântica da enunciação que tenha como suporte a relação intersubjetiva, mas, por outro lado, entendendo que também não se pode deixar de lado a função cognitiva, apresenta os trabalhos de HALLIDAY como um processo de síntese entre uma lingüística do enunciado e uma lingüística da enunciação.

A função ideacional de HALLIDAY (1976:139) corresponde à função cognitiva proposta tradicionalmente. Por ela,

... usamos a linguagem para representar nossas experiências dos processos, pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações no mundo exterior e interior.

Conforme OSAKABE, HALLIDAY concebe esta experiên

cia humana baseada sobretudo na ação, respondendo, também, a função ideacional à exigência da função textual. O sistema de transitividade que está na base da função ideacional permite representar a experiência na medida em que se desenrola um proceso, envolvendo participantes.

Assumindo a proposta de FILLMORE, HALLIDAY centraliza esta experiência na ação, enquanto propõe que os objetos do mundo sejam classificados não pelos seus traços referenciais, mas definidos por critérios relacionais de dependência a um elemento central (verbo), isto é, segundo os papéis desempenhados na sua relação com o processo.

Conforme o pensamento de OSAKABE, se nas várias etapas da construção do conhecimento lingüístico mostrou-se ora o predomínio da concepção da linguagem na sua função cognitiva (semântica estrutural e semântica lexicalista), ora o predomínio do caráter ativo (Austin, Searle, Benveniste, Ducrot), as idéias de HALLIDAY, como num jogo de síntese, conseguem reunir as duas tendências, sendo que o que vai dominar é ainda o caráter ativo, uma vez que a própria concepção cognitiva da linguagem é pensada em termos de categorias atuacionais.

Sua teoria, portanto, no entender de OSAKABE (Ib. 190), dá conta não só da estruturação do enunciado mas também do jogo da enunciação. Fundando-se sobre o texto, HALLIDAY propõe-se a explicá-lo quer pelas categorias de conhecimento, quer pelas relações interpessoais que nelas se estabelecem, quer nas estruturas lingüísticas que o justificam.

Ainda segundo o pensamento de OSAKABE, a contraposição entre a concepção cognitivista e a concepção fundada no caráter ativo da linguagem instaura num terreno epistemologicamente diferente do sujeito da perspectiva lexicalista ou do não sujeito da perspectiva estruturalista, ou seja, no cerne da própria linguagem,

um sujeito que, agindo em seu mundo, atua na e pela linguagem. Seu lugar é ambigualmente o OUTRO e a própria linguagem que o inclui, na medida em que é nesse Outro e na linguagem mesma que ele pode definir-se como sujeito (Ib., 191).

Interessante também é a observação de VOGT (Ib.

75) ao referir-se à dicotomia razão/vontade que está na base do racionalismo científico. Quando na própria linguagem – diz o autor – se encontram elementos cujo valor não é mediado pelo sistema que a representa, mas elementos constituídos de força ilocutória diante do dito e que, portanto, reclamam no seu interior o próprio ato de dizer, isto é, a presença do *eu* e do *tu* na enunciação, é que nesse momento a barra transversal que constitui a força de tais dicotomias, transforma-se num canal por onde a fala irrompe no interior da linguagem para apresentá-lo como subjetividade, como intersubjetividade.

A linguagem – para VOGT – é simultaneamente razão e vontade, pois ao mesmo tempo em que ela desprende o conjunto necessário de relações necessárias da razão, também articula o conjunto de relações desejadas da vontade. Neste sentido, o seu traço fundamental é o *argumentativo*, o retórico, o ideológico, porque é este traço que a apresenta, não como marca da diferença entre o homem e a natureza, mas como marca da diferença entre o *eu* e o *outro*, entre subjetividade, cujo espaço de existência é a história de relações e transformações sociais (Idem, *ib.*, p.75).

Em outras palavras, usando a expressão de VOGT (*Ib.*, p.141), o que está em jogo é a própria noção de *sentido lingüístico*. Se se insistir em entendê-lo apenas como a relação entre a expressão formal de um enunciado e a estrutura dos fatos descritos ou referidos, é a função referencial ou cognitiva que se está privilegiando. No entanto, se se admitir que o sentido de um enunciado engloba também as relações interpessoais constituídas no momento mesmo de sua enunciação, então a noção de sentido lingüístico deverá ser encarada principalmente como a direção, as conclusões, o futuro discursivo, enfim, para onde esse enunciado aponta.

É preciso, pois, que a escola confira à linguagem sua real dimensão, seu sentido globalizante, para que o aluno veja sua produção lingüística não só como algo capaz de ajudá-lo a "melhorar" e a "treinar" o cérebro, a inteligência, o pensamento, ou uma oportunidade de "pôr as idéias para fora, nos momentos de inspiração", mas, acima de tudo, que consiga ver nela a própria possibilidade de constituir-se como sujeito, no pa

pel de falante e atuante ao mesmo tempo. Ação que deve ser entendida numa perspectiva social, restituindo à língua sua dimensão de alteridade.

É preciso ainda que a escola veja a linguagem como algo constitutivo do próprio homem e não exterior a ele, algo vindo de fora, que se cria por inspiração, um dom especial, um dote artístico, privilégio de alguns poucos iluminados. Desmitificando esses valores, passe então a se preocupar não apenas como o produto final, mas com a facilitação do processo de produção, com as suas várias etapas, enfim, com as várias operações necessárias para a elaboração de um texto escrito.

A avaliação é outro ponto crucial que precisa ser repensado. É preciso deslocar a ênfase dada aos problemas de ordem gramatical para os de ordem textual-discursiva. A seção 5 é uma tentativa neste sentido. Não tendo a pretensão de servir de modelo, servirá, talvez, como sugestão, como ponto de partida para discussões que poderão aprofundar, dar novos dimensionamentos, apontar novas abordagens ao ensino-aprendizagem da produção textual. Antes, porém, serão introduzidas noções teóricas que servirão de base à análise pretendida.

6.3 - COESÃO E COERÊNCIA COMO FATORES DE TEXTUALIDADE

Em geral, os estudos tradicionais sobre o texto produzido em sala de aula dizem respeito aos aspectos gramaticais, abrangendo itens como ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência; ao *estilo*, em que se incluem elementos tais como clareza, harmonia, fluência e precisão vocabular, etc., (ambos no plano da expressão). Podem ainda os estudos referirem-se ao plano do conteúdo, envolvendo os aspectos organizacionais, como unidade, logicidade, adequação, concatenação de idéias, etc.

As novas tendências nos estudos da linguagem e a crescente importância da lingüística textual introduzem noções que destacam e diferenciam, no texto, a coesão e a coerên

cia.

Autores há que não fazem nítida separação entre os dois conceitos; outros, porém, estabelecem níveis distintos de análise.

HALLIDAY & HASAN (1976), por exemplo, parecem estabelecer dois níveis distintos na definição de coesão e coerência. Para eles, o conceito de coesão é semântico, um conceito que se refere às relações de sentido que existem dentro do texto e que o definem como tal, uma vez que a coesão é uma qualidade intrínseca do mesmo. Participando do componente textual, a coesão relaciona elementos que mantêm entre si relações de dependência, ou seja, elementos semanticamente relacionados de tal sorte que para que haja compreensão de um elemento é necessário que haja recorrência a outro, no texto.

Ainda segundo os autores, para que haja textura (noção por eles introduzida e que permite distinguir um texto do não-texto), é necessário mais do que a presença de relações semânticas ou relações coesivas, envolve também a coerência em relação ao contexto de situação, ou seja, a sua consistência em registro, para a qual concorrem os componentes interpessoais de que se vale o falante nas várias formas de exercer influência em situações de fala.

HALLIDAY & HASAN (1976:26) colocam a questão da seguinte forma:

Um texto resulta da combinação de dois tipos de significação ou configuração semânticas: as de registro e as de coesão. Registro é o conjunto de configurações semânticas que está associado a classes específicas de contextos de situação e define a essência do texto: o que ele significa, no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado social, expressivo, comunicativo, representacional, etc. Coesão é o conjunto de relações de significado comum a todas as espécies de textos, que distingue o "texto" do "não-texto" e inter-relaciona os sentidos do texto.

Para os autores, então, um texto é coerente sob dois aspectos: coerente em relação ao contexto de situação (consistente em registro) e coerente consigo mesmo (coesão). Muito

embora em seu trabalho se voltem apenas ao estudo da coesão, que em si não revela a significação do texto, mas a sua edificação semântica, reconhecem, pelo exposto, a necessidade de se considerarem os dois aspectos, ou seja, a coesão/coerência.

A distinção que WIDDOWSON (1981:39) faz entre coesão e coerência remete às relações proposicionais e aos atos ilocucionais, respectivamente, sendo que a primeira é identificada no texto e a segunda, surge na interação locutor/interlocutor, o que o aproxima de HALLIDAY:

Eu quero sugerir que onde podemos estabelecer uma relação proposicional entre sentenças, sem referência aos atos ilocucionários realizados por referência a sinais sintáticos formais, podemos reconhecer a coesão. Coesão, é pois, a relação explícita entre proposições expressas por frases. Onde podemos reconhecer que há uma relação entre os atos ilocucionários cujas proposições usadas para sua realização nem sempre estão explicitamente ligadas, podemos perceber a coerência do discurso.

Para WIDDOWSON, então, um discurso possui coesão quando as sentenças exprimem proposições que se integram ao seu desenvolvimento proposicional, garantindo-lhe a eficácia e coerência, na medida em que, ao produzir estas sentenças, não só se exprime uma proposição, como também se realiza um ato ilocucional. Assim, "havendo coesão, é possível inferir os atos ilocucionais a partir das ligações proposicionais indicadas explicitamente; havendo coerência, deduzimos as ligações proposicionais implícitas partindo de uma interpretação dos atos ilocucionários" (Id., ib.).

O exemplo de WIDDOWSON ilustra bem a questão:

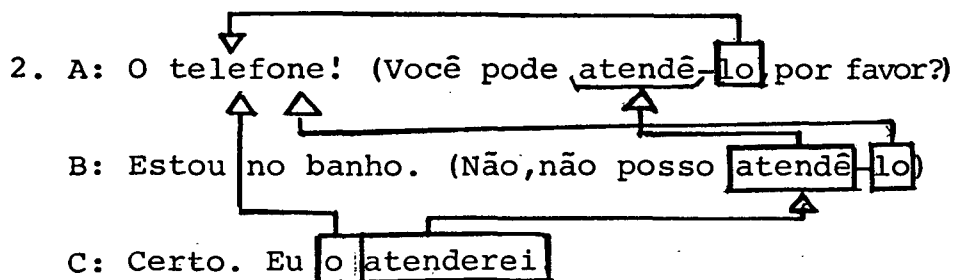
1. A: O telefone!

B: Estou no banho!

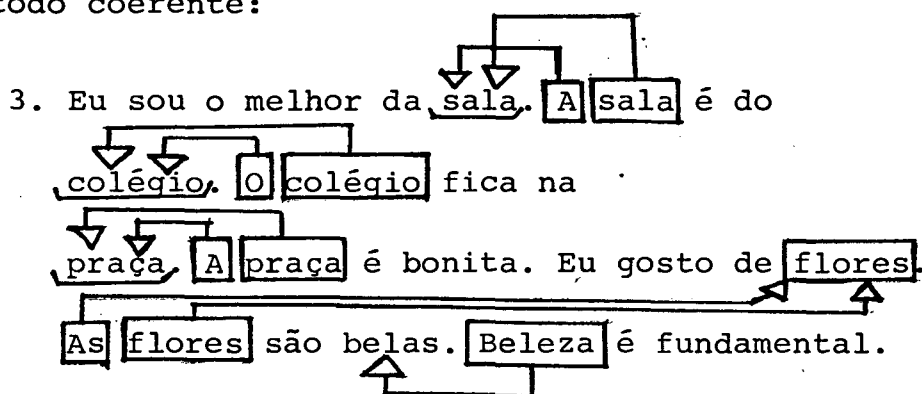
A: Certo.

Este diálogo, embora desprovido de marcas coesivas, constitui-se num discurso coerente, pois as relações de coerência, embora implícitas, são percebidas e, uma vez estabelecidas, os elementos proporcionais faltosos podem ser reconstituídos, produzindo uma versão coesiva.

É o que mostra MORAES (1986, 359-84) em seu estudo:



MORAES, mostra ainda, através de outro exemplo, como um texto, mesmo formado por elementos coesivos, não se constitui num todo coerente:



Conforme van DIJK, 1976: 19, apud MORAES (Id., ib.) "uma passagem de discurso é sobre "algo" se a este "algo" se referem a maioria dos sintagmas com a função de tópico". No exemplo acima, as relações de coerência são prejudicadas uma vez que a função de tópico é exercida por sintagmas diferentes, na maioria das vezes. Conclui MORAES, portanto, que "apesar da repetição do item, do uso da referência ou da colocação como elementos de coesão, a seqüência não forma um todo unificado, coerente".

Vê-se, aqui, com clareza, que um texto não é um amontoado de frases. É imprescindível que haja, para que este conjunto de frases forme um texto, uma relação lógica entre as mesmas, destas para os parágrafos e destes para o texto como um todo, estabelecida esta lógica, a partir da determinação ou centralização de um tema em torno do qual se organizam as idéias macroestruturalmente.

Fica assim demonstrado que, apesar de ser a coesão um elemento estabelecedor de relações entre as partes do discurso, é insuficiente, por si só, para estabelecer a tessi-

tura do texto. As relações lineares, portanto, por si só não as seguram a produção coerente de textos; elas necessitam ou dependem das relações macroestruturais, em cuja alinearidade se organizam as relações da estrutura global do texto. Há que se distinguir então dois níveis em que se estrutura um texto: o microestrutural, responsável pelas relações que determinam as condições de encadeamento entre as frases e o macroestrutural que trata da organização do todo, em vista da coerência global, ou seja, das relações transfrasais que conferem estrutura global ao texto.

As relações coesão/coerência são didaticamente explicitadas por MORAES (1986) pelo seguinte esquema:

coerência - coesão = coerência (Texto 1, acima)

coerência + coesão = coerência (Texto 2)

coesão - coerência = incoerência (Texto 3)

CHAROLLES (1978), objetivando colaborar na solução dos problemas do ensino-aprendizagem da produção textual, faz um estudo sobre coerência micro e macroestrutural, propondo algumas regras de boa formação textual, a serem inscritas numa gramática de texto, às quais denomina de metarregras de coerência, como segue:

A - *Metarregra de repetição* - "Para que um texto seja (micro ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que comporte em seu desenvolvimento linear elementos com *reco*rrendência estrita" que garantam a seqüência, a homogeneidade e a continuidade. Os processos lingüísticos que contribuem de maneira determinada para o estabelecimento da coerência micro e macroestrutural seriam as pronominalizações, as definitizações, as referências contextuais (dêiticas), as substituições lexicais, os recobrimentos pressuposicionais (remissões a conteúdos não manifestados), as retomadas de inferência (que remetem frequen^{te}mente a conhecimentos do mundo ou a leis do discurso subentendidos).

Conforme CHAROLLES, "Estes mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitindo um jogo regular de retomadas a partir do qual é esta^{be}lecido um "fio textual condutor". (p.20)

B - *Metarregra de progressão* - "Para que um tex-

to seja micro ou macroestruturalmente coerente, é preciso que seu desenvolvimento se acompanhe de um aporte semântico constantemente renovado". (Progressão remática) (p.20).

C - Metarregra de não-contradição - "Para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente, é preciso que seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível desta por inferência". (p.22)

D - Metarregra de relação - "Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que denotam no mundo representado sejam conectados". (Metarregra de natureza pragmática).

Embora em sua análise reconheça dois territórios (texto e discurso), CHAROLLES, ao referir-se à discussão dos conceitos de coerência e coesão, argumenta que "no estado atual das pesquisas ... não é possível tecnicamente operar uma divisão rigorosa entre as regras de porte textual e as de porte discursivo. As gramáticas de texto rompem as fronteiras geralmente admitidas entre semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional, donde, do nosso ponto de vista, a inutilidade de uma distinção coesão/coerência que alguns propõem baseando-se justamente na divisão precisa entre esses dois territórios". (p. 4).

No entanto, como muito bem analisa BASTOS (1985: 20), é possível organizar as metarregras em dois grupos: um que englobaria regras que tratam da construção do discurso, como a metarregra de repetição, que trata da recorrência, em um texto, de certos elementos que favorecem seu desenvolvimento temático, e a metarregra de progressão, que trata da não-circularidade do texto; e um outro que englobaria as regras que dizem respeito às relações do texto com o mundo, como a metarregra de não-contradição e a metarregra de relação, que trata de como os conteúdos introduzidos no texto não devem contradizer outros conteúdos postos ou pressupostos e devem estar relacionados entre si.

Além do mais, analisando a coerência nos níveis micro e macroestrutural, CHAROLLES explica que no primeiro nível a coerência se concretiza através de frases sucessivamente

ordenadas, enquanto que macroestruturalmente se estabelece entre "seqüências consecutivas" (P.13). E, uma vez que trata a coerência a nível macroestrutural, entra no plano das intenções, ou seja, ao de situação de interlocução. Assim, ele deixa claro que as metarregras "apenas colocam um certo número de condições, tanto lógicas como pragmáticas que um texto deve satisfazer para ser reconhecido como bem formado (por um dado receptor, em uma dada situação)" (p.33).

Vamos encontrar posição semelhante em SCHMIDT (1978:178), quando afirma:

para que um conjunto de enunciados venha constituir um texto coerente é preciso que nele seja mantida uma intenção e que esta seja reconhecível por parte dos parceiros. A reconstrução lingüística desta intenção comparece na análise como a estrutura-em-profundidade-lógico-semântica, garantindo a coerência do texto e habilitando-o como realização socialmente legitimada de uma atuação textual.

MARCUSCHI (1983), fundamentando-se em BEAUGRANDE e DRESSLER, diferencia o que denomina de *conexão seqüencial*, ou seja, a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, da *coerência conceitual* ao nível semântico-cognitivo ou *conexão conceitual-cognitiva*. Seu esquema inclui ainda um sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções.

Como fatores de coerência aponta as relações lógicas e os modelos cognitivos globais (conceitos). Para que um texto seja compreensível, diz ele, é necessário que haja continuidade de sentido, garantindo assim a coerência, através do estabelecimento das relações lógicas e da organização dos conceitos cognitivos que, subjacentes ao texto, constituem o universo textual. Assim, o texto contém muito mais do que a soma das expressões lingüísticas que o compõem: incorpora também os conhecimentos e a experiência do cotidiano, a ideologia ou a intencionalidade do emissor que vai estruturar as relações, os conhecimentos e os conteúdos, de acordo com os objetivos ou a finalidade a ser alcançada.

KOCH (1984:59-69) também estabelece nítida dis-

tinção entre coesão e coerência, justificando sua posição pelo fato de haver textos "destituídos de coesão", cuja textualidade se dá ao nível da coerência, enquanto pode ocorrer um "seqüenciamento coesivo de enunciados isolados" que, por falta de coerência, não têm condições de formar um texto.

Para ela, então, a coesão não é condição necessária nem suficiente para a existência do texto.

Embasando-se principalmente nos estudos semântico-argumentativos de DUCROT, ANSCOMBRE e VOGT, defende que a "argumentação constitui o fator fundamental de coesão e coerência textual". Considera a intencionalidade ou a argumentação não somente um dos fatores de textualidade, senão também o integrador de todos os demais.

SILVEIRA (1986) considera o texto uma unidade significativa com dupla lateralidade: a coesão (nível microestrutural) e a coerência (nível macroestrutural). A coerência de um texto, como entende a autora, integra-se à coesão pela intenção do produtor, sendo, portanto, o texto o lugar da subjetividade e da intersubjetividade.

Para ela, tudo leva a crer que os interlocutores têm conhecimento prévio sobre as regras de produção textual que possibilitam que as seqüências estruturadas no texto (coesão) sejam integradas nas estruturas mais globais: as macrocategorias. Deste modo,

as frases de um texto não respondem simplesmente às exigências da gramática da língua e às da construção semântica, mas elas devem se adaptar ao contexto em que aparecem (p.68).

É de se concluir então que não é somente o conhecimento da língua que permite ao falante compreender um texto (coesão), mas seu conhecimento de mundo que o leva a perceber o esquema conceitual/cognitivo subjacente ao texto, inferindo daí também os propósitos do autor e percebendo a coerência discursiva do mesmo.

Sob este enfoque, reitera-se a citação que BASTOS (1985) faz de STEFFENSEN, apud CARREL (1982): "Se um leitor não tem ou não percebe o esquema anterior apropriado subjacente

ao texto, todas as relações coesivas do mando não vão ajudá-lo a encontrar a coerência desse texto" (p.26).

É ainda baseada em CARREL (1982) que BASTOS (1985: 26) conclui em seu estudo sobre coesão e coerência:

A coesão não é a causa da coerência. Pode-se dizer que é o seu efeito; um texto coerente será, provavelmente, coeso, não por necessidade, mas como resultado dessa coerência".

Vê-se, portanto, que todos os autores citados frisam a importância de as noções de coesão e coerência, embora fenômenos distintos, estarem relacionadas à situação de interlocução, sendo que a intencionalidade parece constituir-se como um fenômeno imanente à própria linguagem.

Neste trabalho, para os propósitos a que se destina, passa-se a ver os dois conceitos em níveis distintos, embora interrelacionados na dupla lateralidade que caracteriza o texto – a coesão e a coerência –, sendo que esta última, tecida pela intenção do produtor, torna o texto o lugar de subjetividade e intersubjetividade.

Passa-se, portanto, adotando-se a interpretação de BASTOS (1985), a entender a coesão como relacionada com a organização textual, ou seja, trata-se de como as frases se organizam em seqüências expressando proposições, e a coerência como a noção que diz respeito à inscrição das proposições no mundo, sua verossimilhança e seu valor ilocucional.

6.4 - COESÃO E COERÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Percebe-se que hoje há cada vez mais estudos cujo posicionamento favorável a uma lingüística textual parece apontar para a precariedade de uma abordagem que se limite ao estudo da sintaxe da frase. FÁVERO e KOCH (1983:12) citam, como elemento propulsor do desenvolvimento desta ciência, a necessidade de uma teoria que preencha as lacunas das gramáticas de

frase que não dão conta de certos fenômenos que só podem "ser devidamente explicados em termos de texto, ou então, como referência a um contexto situacional".

Fundamentam-se os estudiosos do assunto, segundo as autoras, na concepção de uma competência lingüística do falante – a competência textual – que lhe permite elaborar textos coerentes, tendo capacidade de distinguir as frases que constituem seqüências de um texto de um aglomerado incoerente de enunciados e ainda de resumir, parafrasear e traduzir textos, de perceber sua completude ou incompletude.

NEIS (1981:21) argumenta:

... é de grande interesse para o processo de ensino-aprendizagem a hipótese de que a comunicação lingüística se efetua, não com frases sucessivas, mas com textos, e de que, em qualquer texto, encontram-se elementos essenciais ausentes ou inexplicáveis dentro das frases tomadas isoladamente.

Entretanto, como salienta SIQUEIRA (1986:97) os manuais didáticos ainda continuam a ignorar o que está para além da sentença e se limitam "a uma abordagem discutível da sintaxe da frase". O modo como se organiza o texto é tratado superficialmente, detendo-se no encadeamento prescritivo de frases, não se referindo a "um nível mais profundo e sólido da coerência textual".

Ainda segundo SIQUEIRA, os livros didáticos abordam o texto como um produto acabado, definindo-o pela sua organização superficial, preocupados "muito mais e quase essencialmente com o erro gramatical".

Em consequência, o professor, de modo geral, que, como se sabe e como se pôde constatar nesta pesquisa, utiliza o livro didático não como instrumento auxiliar, mas como a peça central, o fio condutor de todo o processo, encontra muitas dificuldades no estabelecimento de critérios claros e precisos para a avaliação da redação escolar.

Como observa CHAROLLES (1978): "o professor percebe falhas relativas ao encadeamento lógico mas não consegue identificá-las com precisão e objetividade. Isto resulta que no

mais das vezes os conceitos são atribuídos aleatoriamente, sem levar os alunos a perceberem suas reais dificuldades para que os mesmos possam ir sanando-as, num processo de auto-avaliação e auto-correção.

Por outro lado, ainda segundo CHAROLLES, (ib., p. 35) o professor, em contato com o texto do aluno, "tem acesso ao mundo de acordo com o qual o texto foi escrito, o que lhe permite, de um lado, *aceitar o discurso como coerente* (nesse mundo), e de outro, reavaliá-lo num sistema de coerência considerado perfeito que é ao mesmo tempo o seu, o do aluno e de todos os seus eventuais receptores".

Mesmo aceitando esse texto – continua CHAROLLES (ib., p.36) – o professor persiste em corrigi-lo, sentindo-se na obrigação, em sua função educativa, de conduzir o aluno ao "verdadeiro saber".

Segundo BASTOS (1985:34), o professor, ao corrigir esse texto, exige a presença de um máximo de marcas de coesão, ou seja, um máximo de explicitação da coerência. Para ela, o professor busca, equivocadamente, a compreensão pela presença de um máximo de marcas de coerência, impondo ao aluno "a explicitação de todas as relações e hipóteses verdadeiras no mundo em questão".

No entanto, como já foi demonstrado, um texto, para ser coerente, não necessita, obrigatoriamente, de um máximo de marcas de coesão. Além do mais, no estabelecimento da coesão/coerência faz-se necessário levar em consideração o leitor, uma vez que escrita e leitura são processos indissociáveis, envolvendo autor, leitor e texto. Assim, o produtor do discurso usa tais ou quais recursos coesivos, relativizando-os em função do seu interlocutor e da situação de comunicação.

Para BASTOS (1985:30) – frisando o que foi dito na seção 1 deste capítulo – a raiz dos problemas de coesão e coerência está na artificialidade das situações em que o aluno produz seu texto. Não tendo seu interlocutor bem definido, não poderá elaborar boas hipóteses em relação ao que este poderia deduzir do seu discurso. Além do mais, já que pelas próprias características da modalidade a situação de enunciação não é dada ao leitor, o aluno precisa ter uma posição bem clara diante do

texto, estar bem situado com relação aos papéis que assumirá ao escrevê-lo, dos recursos de que lançará mão para que a coerência se estabeleça ao nível da própria estrutura textual.

Deste modo, não só é necessário o aluno ter bem definido seu interlocutor, estar bem determinada sua imagem, mas também determinar seu envolvimento com o texto em razão da situação de comunicação em que se encontra.

Sabendo-se, então, que na questão da coerência textual e consequente coesão deve-se levar em conta o receptor e sua habilidade para interpretar as indicações presentes no discurso, com o propósito de entendê-lo, seria conveniente que o professor fosse capaz de considerar um nível além da coesão textual, ou seja, o nível da coerência discursiva.

Entende-se, finalmente, que tanto é importante estabelecer distinção entre os dois níveis, como levar em conta a interação contínua entre os dois processos textuais.

6.5 - COMO ESCREVEM OS ALUNOS

Esta seção tem como objetivo proceder a um estudo da produção textual de uma parcela dos 621 alunos que fizeram parte desta pesquisa, uma vez que, pela abrangência deste trabalho, tornar-se-ia impraticável envolver o total de alunos acima referidos. Partiu-se, então, de um corpus de 136 redações que se pretende sejam uma amostra através da qual se possa ter uma idéia aproximada de como escrevem os alunos que integram a região pesquisada.

A análise tem como suporte teórico os conceitos contidos nos estudos dos seguidores da linguística textual, anteriormente apresentados. Tentar-se-á, na medida do possível, atingir esta dimensionalidade, entendendo não ser elementar e nem simples fazer esta ultrapassagem, ou seja, alongar o olhar além da frase, uma vez que, quer por força de hábito e pouco domínio prático, quer pelo reduzido número de trabalhos, ainda que valiosos, que abordam o assunto pragmaticamente, as limitações serão inevitáveis.

A nível de facilitação do trabalho pareceu mais viável seguir basicamente a proposta de CHAROLLES, (1978), pela praticidade de suas regras e relativa facilidade de aplicação das mesmas.

No que diz respeito ao estudo dos conectores interfrásticos, foi seguida a orientação teórica de Koch (1984, 1987). Para ela as relações de interdependência que se estabelecem não são entre os enunciados (relações semânticas ou lógicas) mas também pelo relacionamento entre o enunciado e a enunciação (pragmáticas ou argumentativas), conduzem à distinção de dois tipos básicos de articuladores interfrásticos: os *conectores de tipo lógico* e os *encadeadores de tipo discursivo*. O papel dos primeiros é estabelecer relações lógicas entre duas proposições, enquanto os últimos, responsáveis pelo encadeamento sucessivo de enunciados distintos, resultantes de atos de fala diferentes, estruturam-nos em textos, constituindo discursos.

As redações foram produzidas por quatro turmas: duas 7^{as}. séries e duas 5^{as}. séries, dos seguintes estabelecimentos:

a) Oficiais -

- . Escola Básica "Celso Ramos"
5ª série - 24 alunos (nºs. 01 a 24)
- . Escola Básica "Fransico Tolentino"
7ª série - 27 alunos (nºs. 110 a 136)

b) Particulares -

- . Colégio Coração de Jesus
5ª série - 43 alunos (nºs. 25 a 67)
- . Escola Básica "D. Afonso Niehues"
7ª série - 42 alunos (nºs 68 a 109)

Foi solicitado a esses 136 alunos que relatassem um fato ou um acontecimento importante, marcante, alegre ou triste, que poderia relacionar-se a suas vidas ou ter sido presenciado, ouvido, lido ou mesmo ser criado por eles, sendo que o título do trabalho ficaria a critério de cada aluno.

Escolheu-se o gênero narrativo visto ser o que a escola mais explora, principalmente até a 7ª série, quando então, via de regra, começa a introduzir, de maneira mais sistemática, o gênero dissertativo.

No entanto, como esta análise não tem por objetivo verificar o domínio ou não do aluno da tipologia textual tradicionalmente adotada pela escola, mas sim o de avaliar sua capacidade no manejo da escrita, no domínio dos recursos linguístico-discursivos capazes de levá-lo a construir um texto escrito, serão considerados também aqueles que adotaram outro gênero (o descritivo, por exemplo), atribuindo-se o mesmo valor, o mesmo peso no tocante ao gênero.

Deve ser ressaltado, portanto, que o gênero pedido não se constituiu em medida impositiva, fechada e inflexível, mas apenas em ponto de partida, um referencial que viesse a facilitar o trabalho dos alunos, que deveriam sim, independente desta ou daquela tipologia, produzir um discurso escrito coeso e coerente.

6.5.1 - O NÍVEL DAS REDAÇÕES

Procurou-se, num primeiro momento, classificar as redações em *Fracas*, *Regulares Satisfatórias* e *Boas*, considerando-se o nível dos alunos, o grau de escolaridade e os objetivos de ensino-aprendizagem, cujos parâmetros permitissem estabelecer um paralelo entre a escola oficial e a particular.

As redações consideradas *Fracas* são as que apresentam sérios problemas de estruturação, de progressão discursiva (dificuldade em manter um equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica), falta de manejo dos recursos coesivos, dos recursos lingüísticos básicos e necessários para se construir um texto escrito.

As *Regulares* são as redações que podem ser consideradas um texto escrito, contendo ainda, no entanto, problemas no uso dos recursos coesivos, dos marcadores temporais que encadeiam a narrativa, contendo excesso de repetições que caracterizam mais o texto oral, pouco domínio dos processos de recorrência e substituição lexical, redundando num texto pobre de recursos expressivos, circular e redundante.

Já as *Satisfatórias* são as redações que apresentam poucos problemas ou ausências dos problemas acima relacionados, sem que, no entanto, se destaquem por uma construção verbal mais elaborada, por uma certa originalidade, sendo construções de pouca complexidade lingüística, revelando um conteúdo muito linear, infantil até para a faixa etária destes alunos (11 a 14 anos).

Finalmente, as redações consideradas *Boas* apresentam-se bem construídas e bem estruturadas, tanto a nível micro como macroestrutural, cuja linguagem, atingindo um nível de flexibilidade e complexidade lingüísticas, revela-se fluente, agradável, criativa e original.

6.5.2 - AS REDAÇÕES DAS 5ªs. SÉRIES

Estabelecendo um rápido cotejo entre os textos da escola pública e os da particular, sente-se, de imediato, a presença de dois mundos diferentes, duas realidades distintas neles relatadas.

O maior número de redações concentra-se em narrações ou descrições em que há a presença do *eu* narrador, isto é, a narrativa é feita na primeira pessoa, em que o aluno se coloca como personagem e narrador. Os fatos, narrados muitas vezes sem a necessária estrutura que caracterize uma narrativa, referem-se à própria vida do aluno ou a pessoas mais chegadas, parentes ou amigos, calcados, portanto, em suas experiências pessoais. No entanto, o mundo projetado pelos alunos da escola particular é um mundo em que eles, os alunos, são personagens que passeiam de bicicleta pela Beira-Mar Norte, vão à casa de praia com familiares e amigos, praticam natação, tomam banho de piscina, velejam, jogam tênis, lêem livros, viajam (Rio e São Paulo) até de avião, têm empregada doméstica, etc.

Vejamos:

"Eu fasso natação todos os dias e eu já tenho até medalhas..." (redação nº 62).

"Eu ficava horas e horas durante os dias lendo "Se Houver Amanhã." (redação nº 49).

"Uma vez fui para o Rio de Janeiro..." (red. nº 48).

"Um dia de manhã fui para o aeroporto, pois ia viajar para São Paulo." (redação nº 30).

"... eles querião madar na pisina ..." (redação nº 53).

"Certo dia, passeando pela beira-mar de bicicleta ..." (redação nº 29).

"No outro dia fomos para a praia, onde fica a minha casa de praia." (redação nº 29).

"Estava participando dum campeonato de tênis ..." (redação nº 44).

"E lá andamos de robi-quet do meu primo Dé ele veleja super bem ..." (redação 64).

"Disse para a empregada não chogar ele fora ..."
(redação nº 27).

Em contrapartida, a realidade espelhada pelos alunos de escolas públicas é a dos problemas sociais como o do menor abandonado; do trabalho por eles realizado fora de casa ou em casa mesmo, cuidando de irmãozinhos menores; de acidentes, pequenos desastres, projetando nos textos problemas reais que os atingem ou que diretamente ou indiretamente os afetam.

Ilustrando:

"Meu primo pulou por cima de uma goria e caiu no barranco e voi para la em baixo ..." (redação nº 11).

"... aí derepente a balança arebentou e eu me ma chuquei porque tinha um pedaço de calco de vidro ai eu cortei o braço e eu fui pro hospital e levei 5 pontos." (redação nº 17).

"... ele falou pra mim que ele caiu du penhasco ..." (redação nº 20).

"Eu trabalho desdo meu 10 anos de idade." (redação nº 14).

"Um fato alegre e importante Na minha vida. É Não ser menor abandonado que fica Na rua." (redação nº 24).

"Bom muitas pessoas tem aidis e querem passar para o soutros ..." (redação nº 09).

"Eu adoro ele eu vico a tarde dota coitando dele." (redação nº 04).

Quanto à realidade lingüística, evidencian-se diferenças entre as duas escolas. Observa-se a transferência por parte das crianças da escola pública, das características de sua fala dialetal não padrão para a escrita. Vejamos:

"... eu e minha família fumos Passiar. e quando nós avistemos ... compremos cane (carne) bolo ..." (redação nº 22).

"... porque tinha um pedaço de calco de vidro ..." (redação nº 17).

"Eles aplicavam pique na aveia ..." (redação nº 05).

"... e cai de um pé de vegamorta ..." (redação nº 11).

"... eu quis me derverti eu me devirto ..." (redação nº 14).

"... e se escondeu atrás das curtina ..." (redação nº 19).

"... dai no começo eu bobiei ..." (redação nº 09).

Por outro lado, sente-se um maior domínio do dialeto padrão entre os alunos da escola particular, com certeza pelo maior contato que os mesmos mantêm com esta variante. Este fato pode ser constatado através das flexões verbais, do emprego dos pronomes átonos (não foi constatado nenhum caso de emprego nas redações da escola oficial), na concordância nominal, etc.:

a) Emprego dos pronomes átonos:

"... eu achei que estava aborrecendo-a ... sinto vontade de ajudá-la ..." (redação nº 39).

"... pegam flores e as jogam no mar ..." e não o vi lá, olhei para o lado da cama e o vi em pé ..." (redação nº 40).

"... e foi leva-lo em casa ..." (redação nº 35).

"... e o dono se irritou e os separou ..." (redação nº 43).

"... Depois o levaram para casa." (redação nº 25).

"Agora eu vou descreve-lo:" (redação nº 55).

b) Flexões verbais:

"Morávamos em Palotina Paraná e levamos minha irmã para Cascavel ..." (redação nº 34).

"... mais perto um do outro em pontos nós ficávamos ..." (redação nº 32).

"Paramos no Coxixo para lancharmos ..." (redação nº 29).

"... e todos pensavam que nós tinhamos morrido ..." (redação nº 44).

"... não seríamos mais suas amigas ..." (redação nº 33).

c) Concordância nominal:

"... tenho duas irmãs,..." "... tenho vários amigos ..." (redação nº 50).

"... e começa a aprender os grandes segredos dos contrabandistas." (redação 49).

"... aquelas meninas são muito indelicadas ..." (redação nº 33).

"... os dois olhinhos brilhando no escuro ..." (redação nº 40).

Os alunos da escola particular apresentam também, de maneira geral, maior domínio da convenção ortográfica, enquanto que os da escola oficial encontram-se ainda bastante dependentes de uma escrita fonética. Se escrever dessa maneira é perfeitamente aceitável nas primeiras séries, até como uma forma de respeito às hipóteses que a criança vai construindo para chegar ao domínio das formas ortográficas, na 5ª série parece revelar que houve falha da escola na condução do processo de aprendizagem. Ainda mais em se tratando da turma que se está focalizando, em sua maioria repetentes mais de uma vez e com média de idade entre os 13/14 anos. Parece que o problema reside justamente na censura e no controle em relação a uma escrita correta, desde as séries iniciais, em vez do estímulo à leitura, à fluência escrita, à reflexão metalingüística sobre as hipóteses que a criança faz a respeito da escrita, para que possa atuar sobre o objeto (a escrita) no sentido de levá-la ao domínio do próprio objeto. Vejamos alguns exemplos:

"dimanhã" (de manhã), "ciacordou" (se acordou) (redação nº 08).

"mão" (mal), "casau" (casal), "telefonol" (telefonou) (redação nº 16).

"Desdo" (desde os), "bauconista" (balconista), "invezinquanto" (de vez em quando), "numluga" (num lugar), "mais gora" (mas agora) (redação nº 14).

"o soutros (os outros) (redação nº 09).

"roda" (rodar) (redação nº 17).

"brinca" (brincar), "dança" (dançar), "qualque" (qualquer) (redação nº 01).

Conforme os dados colhidos pelo instrumento, é no Colégio Coração de Jesus que se encontram os alunos cujos pais possuem renda alta, acima da média, em sua grande maioria, bem como curso superior, ocupando, esses pais, altos cargos como funcionários públicos graduados, tanto a nível federal como estadual, ou ainda em empresas particulares ou mesmo como profissionais liberais e autônomos bem sucedidos. Poder-se-ia, enfim, afirmar que a clientela deste estabelecimento provém de famílias que se constituem na elite econômica e em grande parte, cultural da região (Grande Florianópolis).

Já a clientela da Escola Básica "Celso Ramos" provém em grande parte da favela ou bairro pobre do morro vizinho; a renda familiar não ultrapassa muitas vezes o salário mínimo e o nível de instrução dos pais é primário, majoritariamente, sendo que muitos são analfabetos.

Passemos ao quadro classificatório das redações:

| ESCOLA PÚBLICA | % | ESCOLA PARTICULAR | % |
|----------------|-----------|-------------------|-----------|
| Fracas | 15 - 62,5 | Fracas | 11 - 20,5 |
| Regulares | 05 - 20,8 | Regulares | 12 - 27,9 |
| Satisfatórias | 02 - 8,3 | Satisfatórias | 11 - 25,5 |
| Boas | 02 - 8,3 | Boas | 09 - 20,9 |
| TOTAL | 24 | TOTAL | 43 |

Como se pode observar, mais de 60% das redações dos alunos da escola pública apresentam sérios problemas, cujas causas parecem advir, em sua grande parte, de uma alfabetização deficiente, como se verá adiante. Entretanto, não parece crível que o nível sócio-econômico seja a variável mais importante na delimitação das causas para o baixo nível desses textos. Nesse caso se pensaria principalmente em termos de carências (nutricionais, afetivo-emocionais, sócio-culturais), deficiências percepto-motoras, restrição do código linguístico, etc., como tem feito a escola ao receber a camada populacional menos favorecida. O problema parece residir no tratamento dado pela escola a

essa camada, através da marginalização dialetal, cultural e da desconsideração dos estágios evolutivos da criança na construção do conhecimento que, pelas próprias circunstâncias, ou melhor, pelo pouco contato que este tipo de criança tem com a escrita, fica em desvantagem em relação à criança economicamente favorecida, uma vez que o ponto de partida na escola é igual para todas.

Por outro lado, se decresce, na escola particular, o índice percentual de alunos com problemas sérios na produção textual, e se distribui mais equitativamente entre os diversos níveis, as redações que conseguem atingir os últimos níveis (satisfatórias e boas), não são produções que se destaquem, quer seja pela originalidade, criatividade, quer por um nível de fluência lingüística mais alto, não fugindo, conseqüentemente, do lugar-comum e permanecendo no nível do registro acrítico dos fatos que se desenrolam com pouca ação ou dinamicidade, características do estilo narrativo. Considerando-se a época em que esses textos foram produzidas (2ª quinzena de outubro) e portanto, já próximas estas crianças da 6ª série, tem-se mais um motivo para assim entendê-los.

Veja-se agora alguns exemplos de textos considerados fracos que, à medida que lhes falte uma relação lógica e coerente entre as partes e o todo; à medida que a ausência de um tema central não assegure a organização e a progressão das idéias macroestruturalmente ou ainda à medida que a ausência de nexos lógico-semânticos ou de encadeadores discursivos não garantirem a coesão e a seqüencialidade do conteúdo proposicional e ilocucional, podem ser considerados como *não textos*.

Redação nº 11 (escola pública)

meu Primo pulou por cima de
 uma gorria e caiu no
 barranco e foi para lá em
 baixo e a mulher coreu
 a trás dele e o outro
 primo em fiou uma agulha de
 croxe no dedo a meu coleca
 em ficou o freio da bisi-
 cleta e eu com uma caixa de
 papelao cai lá depaixo da caixa
 da mulher e em fiei o
 Petal de uma bicicleta na
 perna e cai de um pé de

vegamorta e cortei a perna
 e antei pelo mato no
 Escuro e apareceu uma
 cobra e o meu irmão
 e o puquento (?) e mataran
 a cobra. Fim da História.

meu Primo caiu de Bicicleta

Como se pode observar (e não é necessário falar muito), o aluno não possui o necessário domínio quanto aos aspectos grá-
 ficos: paragrafação e distribuição das palavras no espaço da pá-
 gina (espaçamento) e parece que, por não ter deixado espaço no
 início da página para o título, colocou-o no final. Além desses
 aspectos, outros apontam no sentido de uma alfabetização falha:
 a troca de letras (surdas pelas sonoras e vice-versa): voi, (foi),
 depaixo (debaixo), coleca (colega), antei (andei), Petal (pedal).

Admitindo a frase final como sendo o título, vê-
 se que o início da redação tem relação com o mesmo, inferindo-se
 que "pulou por cima" refere-se ao atropelamento feito pelo pri-
 mo com a bicicleta. As idéias seguintes, porém, confusas e incoe-
 rentes, afastam-se do tema central, ou melhor, do título, cons-
 tituindo-se num amontoado de frases que se ressentem de um "fio
 textual condutor", na expressão de CHAROLLES (1978).

Ademais, aplicando a metarregra de progressão des-
 te autor vê-se que a progressão semântica está totalmente preju-
 dicada pelo emaranhado de idéias que não se organizam em torno
 de um componente fixo (tema). Conforme ainda o autor: "A produ-
 ção de um texto coerente supõe (...) que seja realizado um peri-
 goso equilíbrio (...) entre continuidade temática e progressão
 semântica (ou remática)" (1978: 21).

Constituído de um bloco só de orações, o esquema
 de construção tenta a coesão entre as unidades unicamente atra-
 vés da repetição da coordenativa "e", evidenciando a falta de
 capacidade do aluno em manipular outros recursos coesivos ou ou-
 tros vocábulos de relação capazes de conferir maior textura à
 redação, assegurando-lhe seqüência lógica e unidade.

Observe-se também que a complexidade lingüística
 das orações firmuladas por este aluno é mínima: "caiu no bar-
 ranco", "cortei a perna", "apareceu uma cobra", "mataran a cobra",

fazendo lembrar as frases elementares e desconexas que geralmente aparecem nas cartilhas.

Redação nº 21 (escola pública)

Uma Festa de um casamento

a ninha tinha foi se casar com o nanoel e daí ele foi para a igreja espera dela até as 10:00 horas e nada por um momento Ele saio corendo para o casa dela e chegou la a familia estavá sorada (presume-se que seja chorando ou chocada) por causa dela e elez andava (ou andara) prucura dela olhara para una nata (presume-se que seja mata) a azaro (acharam) ele (ela) norta (morta) e dai a festa se acabou

Além dos problemas de alfabetização: letra quase ilegível (tendo sido difícil a decifração do conteúdo); não diferenciação entre "m" e "n" ; entre o "o" e o "a" ; o formato do "e" aproxima-se de "a" , pouca diferenciação entre "v" e "r" , a má estruturação textual é evidente.

Já de início a expressão "foi se casar" se apresenta imprópria e incoerente, pois se contata que tal fato não aconteceu, dado o desaparecimento da noiva. A locução temporal "por um momento" também está mal empregada, querendo o aluno tal vez referir-se à pressa do noivo em chegar à casa da noiva pois logo a seguir afirma que "Ele saio corendo."

A redação se constitui por um bloco só de orações e, como à anterior, tenta assegurar a coesão pelo "e", parecendo mais um relato oral infantil.

Constata-se também a falta inicial de contextualização "a ninha tinha", "o nanoel" como se se tratasse de personagens previamente conhecidos.

Observe-se, outrossim, a incoerência que se estabelece quando se relaciona o título e o desfecho da história com o corpo do texto, a não ser que se infira que o fato de estar o casamento já marcado e a chegada do dia concorram para o estabelecimento de um clima de festa, favorecido pelos preparativos que antecedem o evento. Parece difícil, no entanto, ao leitor partir para essa inferência, uma vez que a expressão "Uma Festa" pressupõe um acontecimento programado para um determinado período

do, com horário estabelecido, que, no caso em questão, nem chegou a realizar-se ou a iniciar-se devido ao impasse surgido. Daí a incoerência do desfecho da narrativa.

Redação nº 20 (escola pública)

FOI UM VEZ

NARRAÇÃO: ERA UMA VEZ UM COLEGA MEU QUE
UM DIA ELE FALOU PRA MIM QUE ELE CAIU DU
PENHASCO E NESSE DIA NÃO TINHA NINGUÉM ALI
PARA AJUDA E PASSOU UM GAROTO E AJUDOU.

UMA VEZ EU E MEU PAI VOMOS PESCA E
Uma DIA MEU PAI foi SOZINHO

Este texto, como tantos outros considerados fracos, não se enquadra à estrutura convencional da narrativa. Mesmo que o aluno tenha se preocupado em dar um início típico de história "era uma vez", ter criado uma situação-problema "a queda do penhasco" e dado um desfecho ou a resolução do problema "a ajuda do garoto", não foi capaz de criar uma trama, um processo, o corpo central da narrativa, cuja dinamicidade contribuísse para a resolução final do problema inicialmente apresentado. Quer dizer: o que teria feito o garoto para ajudar? Que colaboração prestou? Quais os meios utilizados para socorrer a vítima?

Outro aspecto deste texto, observado em outros também, é a formação de mini-histórias dentre da própria redação. Este fato parece revelar que o próprio aluno ao terminar seu relato sente-o incompleto ou insuficiente, apelando então para o recurso de escrever mais de uma história. No caso em questão, a intenção não passou de uma tentativa fracassada, enquanto que o autor da redação nº 58 conseguiu escrever algumas linhas, ainda que mal sucedidas:

Redação nº 58 (escola particular)

Um fato Interessante

Para mim um fato Interansante foi a minha primeira comunhão. Eu tinha uma profesora muito velinh/a fuvava cicaro e ficou doente e costava muito de dar catequese para nós.

Era una vez na neo siteo eu e o neu til que ten 12 anos mo neio do sitio core um rio e tam bem tem Nuitas bananeira nos cortanos cinco bananeira e fonos carecando ate o meio do Rio anaranos pem nentramos (nem entramos ?) dentro da água e asin que entranos a agua conecou a cover (provavelmente começou a choover)

Atende-se para os problemas que certamente advêm de uma alfabetização falha, da falta de domínio das normas específicas do código escrito que, somada às dificuldades a nível discursivo, produzem um todo caótico, principalmente se se levar em consideração a segunda história, cujo pensamento confuso, orações truncadas, são incapazes de conferir textura ao trecho. Afinal, fica-se sem saber o que os dois personagens pretendiam fazer com as bananeiras, qual era o objetivo de levá-las até o meio do rio. Seria apenas por precisar atravessá-lo? As bananeiras foram amarradas (uma a outra) para não serem carregadas pela correnteza ou para formar talvez uma espécie de jangada? Além da confusão de idéias a expressão final "começou a choover" (se era isso mesmo que o aluno pretendia dizer) contribui ainda mais para a incoerência global do texto: a chuva impediu que continuassem a brincar e era isto que estavam fazendo? Prejudicou a tarefa que estavam realizando, isto é, transportar as bananeiras para o outro lado do rio?

Redação nº 63 (escola particular)

Casa com cachorro

O fato importante e que eu queria ter uma casa com bastante espaço e um quintal bem grande para ter um casal de cachoro.

Otro fato importante e participar da porta da esperança do Silvio santos.

Otro fato importante e um castigo que eu levei demorou 1 mês e 3 dias e nunca mais esqueci e nunca vou esquecer, fiquei esse tempo todo no quarto.

Otro fato queria ser campeão de judo derubar todo mundo e também de capueira. Você sabia que esto na aula de capueira.

Outro momento da minha vida é pilotar um avião.

Outro momento da minha vida foi ser um jornalista vendendo jornal para todo mundo e todas as pesoas.

Otro fato foi que sonhei que amanheci num citio e comecei andando e vi muitos cavalo e égua e fui indo e encontrei porcos ovelhas etc...

Observe-se que apenas o primeiro parágrafo tem relação com o título. Aliás, cada parágrafo introduz assuntos diferentes, sem que se estabeleça uma necessária progressão discursiva. Sem o estabelecimento de elos coesivos entre os mesmos, e destes para a globalidade do texto, os parágrafos parecem estar demarcados por linhas divisórias bem nítidas, como unidades de significação completa que se bastam a si mesmas. Desta maneira, viola o princípio das metarregras de progressão e repetição, pois assim como não ocorreu a manutenção temática, não houve a incorporação de remas em torno da mesma, que possibilitassem a progressão semântica.

Além do grave problema em termos macroestruturais acima constatado, em que o aluno não consegue formar um todo coesivo e coerente, há o problema da falta de orientação temporal na estruturação lingüística, que não deixa também de ter ligação direta com a macroestrutura do texto: o autor ora coloca *fato* como um episódio passado, ora como um desejo que gostaria de realizar.

Levando em conta a metarregra de repetição, seu

autor afirma que, para assegurar as repetições necessárias à tesitura do texto, "a língua dispõe de recursos numerosos e varia dos" (CHAROLLES, 1978: 15), citando entre eles as substituições lexicais. Nesse sentido, esta redação se mostra bastante limitada, pois todos os parágrafos são introduzidos por uma mesma expressão, cuja repetição parece estar sendo empregada aqui como um recurso coesivo. Feita esta constatação, outra entra em evidência: a falta de uso de alementos articuladores capazes de conectar e relacionar os fatos entre os enunciados, organizando-os numa seqüência lógica e congruente, como dispõe a metarregra de relação.

A ausência destes articuladores é evidenciada não só entre os parágrafos, como nas relações interfrásticas:

"Outro fato importante é um castigo que eu levei demorou 1 mês e 3 dias ..."

(o qual demorou 1 mês e 3 dias)

"Outro fato queria ser campeão de judo derubar to do mundo ..."

(outro fato é que eu queria ser campeão de judo para derrubar todo mundo ...)

Observe-se também o último parágrafo a repetição do "e", recurso elementar de coesão de que se valem frequentemente os que se encontram em fase inicial de produção textual escrita.

Redação nº 61 (escola particular)

— Eu li o livro "sozinha no mundo" gostei muito é o livro mais legal que eu vi. Gostaria de ler outros livros desses. Eu li o livro era emocionante e a história contava que sua mãe morreu (seguem três palavras ilegíveis) ela em varios lugares e ela foi enfrentando a vida sozinha. É gostei muito

A má utilização de fenômeno da recorrência ou, mais precisamente, do processo da pronominalização, é logo evidenciado nesta redação:

"... e a história contava que sua mãe morreu ... ela em vários lugares e ela foi enfrentando ..."

Com quem tem relação estes pronomes? Remetendo a um nome ou a um elemento não contextualizado estes elementos pretensamente substitutivos truncam a seqüência e a continuidade do texto uma vez que é impossível afetuar retomadas a partir da imprecisão relacional derivada desta má utilização.

A redação é prejudicada ainda por sua circularidade e pela ausência de uma trama central (o corpo da narrativa) que satisfaça as expectativas do leitor criadas pelo próprio autor na abertura (introdução) do texto.

Redação nº 18 (escola pública)

A menina que caiu no poço

Uma vez uma menina estava andando e lá longe viu um buraco chegou perto e olhou dentro dele e TBum caiu lá em baicho, e o buraco era muito estreito, e começou a chorar e dizia a menina:

- Mamãe! mamãe cai no bulaco

A menina não sabia falar direito porque tinha 2 anos apenas, e a mãe escutou e foi correndo e levou um travessão, (?) e caiu com a cabeça dentro de uma lata de tinta vermelha com preto, e a mãe falou,

- socorro marido, Ai seu marido olhou na janela a falou

- Que foi querida o que aconteceu com voce, comigo na da só cai com a cabeça dentro de uma lata de tinta (vermelha com preta).

Comparando esta redação com as demais apresentadas até aqui, percebe-se facilmente uma melhora de nível em vários aspectos: melhor estruturação das orações; maior fluência verbal; boa paragrafação, uso do travessão, maior criatividade, sendo capaz de conferir uma certa dinâmica à sucessão dos fatos; maior originalidade: sabe empregar alguns recursos estilísticos, como por exemplo, aproveitar a fala infantil: "cai no bulaco" e valer-se da onomatopéia: "TBum".

Pode-se observar, no entanto, que, à semelhança dos outros textos, apresenta dificuldades no emprego dos coneti-

vos e por isso vale-se praticamente de apenas um encadeador dis cursivo (e) para o estabelecimento dos elos coesivos interfrásti cos. LEMOS, anteriormente citada, explica que a relação aditiva entre as sentenças constitui-se num recurso mínimo de coesão, passível mesmo de ser considerado como "ontogeneticamente primi tivo" (1977: 65). No entanto, como mostra a autora - e como tam bém se sabe pela literatura psicolingüística - a aquisição dos recursos básicos sintáticos (coordenativos e subordinativos) dá-se em grande parte até os quatro anos. O não uso na produção es- crita desses conetivos, lançando mão a criança de praticamente um único recurso coesivo e mesmo abusando dele, deve-se então, conforme LEMOS, ao desconhecimento das suas regras no discurso reflexivo escrito, levando o aluno a utilizar a competência oral que adquiriu fora da escola na modalidade escrita. Esse desconhe cimento e a pouca familiaridade com a escrita podem gerar em sua redação "pseudo-nexos" na expressão da autora, ou ainda ambigüi dades, contradições e distorções como a que se estabelece no pri meiro parágrafo:

"... e o buraco era muito estreito, e começou a chorar ..."

Mesmo que o aluno tenha empregado a vírgula como querendo corrigir o uso indevido da aditiva, a distorção (o bura co e não a menina começou a chorar) é favorecida pela distância do termo menina (sujeito). O que o aluno quis explicitar parece ser uma relação de causa e efeito.

O problema maior desta redação, porém, está no plano macroestrutural, pela quebra do fio narrativo ou da unida de temática. Na primeira parte há coerência em relação ao títu lo, como se pode ver; posteriormente, porém, o narrador, introdu zindo outros personagens (mãe, pai), como que se esquece do pri meiro personagem que é a própria razão do título - através do qual o leitor constrói a expectativa em torno do que espera en- contar no texto, ou seja, a própria temática - e acaba a redação sem dar-lhe um resolução final, sem resolver as tensões criadas em função deste personagem, e retomar, assim, o equilíbrio ini cial. Aliás, são introduzidas duas situações - problema - a meni na que cai no buraco e a mãe que leva um tombo, enfiando a cabe ça numa lata de tinta - sem, porém, dar resolução a nenhuma delas.

AS REDAÇÕES REGULARES

Caracterizando-se, entre outros aspectos, pelo excesso de repetições tanto de sintagmas nominais, como de pronomes correferentes, tanto os primeiros como os últimos aparecerão sublinhados para melhor identificação.

Redação nº 55 (escola particular)

A chegada do meu irmão

No 1º de dezembro de 1979 as 10:00 da manhã nasceu o meu irmão.

O nome do meu irmão é Ricardo, ele é o caçula da casa. Agora eu vou descreve-lo:

- O meu irmão, ele tem 7 anos de idade,
- Ele tem olhos castanhos escuros,
- Ele não é gordo mais é "fofinho",
- Ele é muito parecido com o meu pai
- Ele é um amor.

Eu gosto muito dele quando ele nasceu eu fiquei muito emquatada (encantada) com a gegada dele.

Eu gosto muito dele

Redação nº 04 (escola pública)

" O meu irmão "

Quando, minha mãe ganhou meu irmão mais novo eu fiquei muito feliz, ele agora tem 1 ano, é a coisa mais linda que já vi.

Eu adoro ele, eu vico a tarde dota coitando dele.

Ele e muito levado quanto ele viga ecripado eu não veclo a ora que ele melhore para vêr ele correndo e fazendo trafesuras.

Ele já fala, quando venho a aula ele fica me chamando mais tenho que vir a aula.

Ele adora ver a Xuxa e o Bozo dota dia de manha, a darte ele ve a mara vilia ele adora as musiquinha infantis a programa que ele mais gosta e a Xuxa.

Ele é bem gordinho ele pesa 13 quilos e ele só quer ficar no colo.

bom agora vou terminando por aqui espero que esta história secha muito Bonida

Estes dois textos, em que há dominância do gênero descritivo, aproximam-se na sua estruturação e até no conteúdo, seguindo um modelo estereotipado de descrição escolar, encontrado frequentemente em livros didáticos. Consiste basicamente na descrição das características (físicas e/ou psicológicas) e preferências do personagem focado.

Parece, no entanto, que a primeira (trata-se de alunas - sexo feminino), detendo-se apenas na descrição física, não consegue desvencilhar-se de um modelo fixo, mostrando o irmão como se fosse uma figura estática, como se estivesse observando uma foto, um postal ou como se fosse fazer um cadastro, um fichário. A segunda, apontando mais as preferências, o modo de ser do irmão, conseguiu ser mais solta, natural.

Quanto à orientação temporal, a segunda também demonstra mais equilíbrio, maior congruência. As duas iniciaram o texto a partir do nascimento do irmão, mas apenas a segunda conseguiu fazer um descentramento, se assim podemos dizer: "ele agora tem um ano", para então partir para a descrição. Quanto à primeira, parece ter efetuado um desvio nas intenções, no planejamento inicial: o título e a introdução colocam o leitor na expectativa de ver narrado o momento do nascimento, a chegada do novo ser, quando descamba pura e simplesmente para a descrição na idade atual do irmão, ou seja, sete anos após, para finalmente encerrar a redação projetando-se novamente para o momento do nascimento. Essa divisão em três partes mais ou menos estanques é feita também graficamente, como se pode observar, descortinando o conceito de texto que subjaz à prática do aluno.

Parece também revelar a divisão rígida e compartimentada que a escola costuma fazer na classificação dos gêneros literários, parecendo ignorar que na prática da produção linguística há constante interpenetração das diversas tipologias discursivas, - podendo haver é claro, a predominância de uma delas - que concorrem para dar ao texto um caráter global e não fragmentado, como fragmentada também não é a visão do mundo, da realidade, contida em tal texto.

Consistindo os textos num conjunto de orações de pouca complexidade sintática, as mesmas apresentam-se, em sua maioria, apenas justapostas. A repetição dos elementos anafóri

cos e mesmo da expressão "o meu irmão" (redação nº 55), tem no caso o papel de garantir a coesão, sem no entanto conferir muita textura, nexos textuais, tornando os textos pouco fluentes, desinteressantes e monótonos.

Outro aspecto a ser considerado (redação nº 04), diz respeito à referência que o aluno faz ao seu interlocutor, em função sem dúvida da imagem que ele tem deste interlocutor (a escola/o professor) e a conseqüente preocupação em causar boa impressão, na esperança de que sua "história secha muito Bonida" (redação nº 04).

Redação nº 03 (escola pública)

Raízes

Foi um filme que eu vi e foi muito triste. Os negros eram escravos dos branco. E ne/sse fime aconteceu uma coisa muito triste os brancos separavam os filhos e filhas de seus pais. Esse filme era muito triste porque os negros sofriam muito, a panhavam trabalhavam de mais para brancos, os brancos queimavam as casas dos negros. Os brancos faziam o que queriam com negras mocinhas. Eu gostei do fim do filme porque um dia os negros conseguiram ser libertados e conseguiram suas terras e fizeram suas casas e ficaram unidos em suas casas e com seus filhos e suas famílias.

Fim

Fazendo um levantamento dos vocábulos repetidos, teremos:

| Vocábulo | Nº de Repetições |
|----------------|------------------|
| filme | 4 |
| negro (negras) | 5 |
| brancos | 5 |
| triste | 3 |
| casas | 3 |

Se a coesão do texto oral é assegurada pela constante repetição de certos elementos, sintagmas nominais, principalmente, o texto escrito vale-se mais do fenômeno da recor-

rência ou mesmo das substituições lexicais, conforme a metar regra de repetição.

Nesta redação, apesar de o aluno valer-se de alguns recursos desta metarregra, o encadeamento microestrutural é assegurado preponderantemente pela repetição dos sintagmas nominais. Observe-se também que a repetição do adjetivo triste (rema) confere ao texto uma certa circularidade, acentuada pelo conjunto dos demais elementos repetidos, tornando o texto lento, pesado e prejudicando o equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica.

Como foi dito acima, observa-se o uso de alguns recursos coesivos como a definitização: no início do texto foi utilizado o artigo definido (um filme) que se caracteriza como o mar cador das informações novas, para posteriormente empregar (nesse filme, do filme).

Na última parte - já que não se pode aqui falar em parágrafo - foi utilizado o processo de anáfora, abusivamente até:

"... conseguiram suas terras e fizeram suas casas e ficaram unidos em suas casas e com seus filhos e suas famílias."

Mesmo que essa construção tenha por objetivo reforçar a coesão e causar um certo efeito estilístico, isto é, reforçar, pela repetição, a conquista da liberdade, dos direitos básicos dos negros, o excesso de repetição parece apagar esse efeito.

VOTRE (1987: 111-26), em análise que faz de textos de cartilhas e de manuais de iniciação à leitura, aborda, entre outros aspectos, o problema da excessiva repetição nestas obras, de nomes e pronomes, como se tais textos tivessem como leitores indivíduos retardados ou com problemas de processamento textual.

O problema básico parece advir, conforme VOTRE, da falta, nesses manuais, de uma opção explícita por um dos modos comunicativos: o modo pragmático, frouxo, transparente, essencialmente oral e o modo sintático, num nível mais alto de codificação gramatical, com maior consistência na codificação discursiva de concatenação entre orações (uso de conectivo, formas nominais, etc), próprio da escrita formal.

Parecendo mais "listas de sentenças independentes" conforme o autor, com o formato de parágrafos únicos, os "textos" das cartilhas em geral, pelo atrelamento à gravura e, portanto, dêiticos, aproximam-se do modo pragmático também por esta característica, ao mesmo tempo em que, pela sua codificação gramatical rígida, avizinham-se do modo sintático.

A ambigüidade daí decorrente é a fonte de diversos outros problemas, como textos sem nexos lógicos ou temporais pela falta sistemática do uso de conectores, resultando, esses textos, em conjuntos soltos, sem nexos textuais, configurando-se num discurso artificial, incoerente e incoeso.

Da mesma maneira que VOTRE, questiona-se aqui se o baixo nível de produção textual tão propalado hoje e constatado nestas redações não seria decorrente, pelo menos em parte, do contato sistemático a esses modelos a que é condenada a criança nas séries iniciais de escolarização.

REDAÇÕES SATISFATÓRIAS

Redação nº 31 (escola particular)

O Tombo

Eu me lembro que quando eu estava na 1ª série eu peguei recuperação.

No primeiro dia a minha mãe me levou junto com uma amiga de carro.

Quando eu cheguei lá eu fiquei brincando com as minhas amigas de pegador.

Quando bateu o sinal para ir para sala.

Então veio uma menina e me empurrou e eu caí de queixo no chão.

Aí eu quebrei o queixo e começou a sair sangue, então a minha mãe e a minha mãe me pegaram e me levaram para o hospital e quando eu cheguei lá eu tive que levar três pontos no queixo. E depois eu fui embora para casa.

Agora! Eu não brinco mais em pátio molhado.

FIM

Se nas redações anteriores foi sentida a ausência de seqüencializadores que dessem conta da cadeia temporal, este texto, aparentemente "certinho", peca pelo uso exagerado dos mes

mos, o que lhe confere uma seqüência por demais cronológica. Se por um lado não foge ao assunto, por outro, o mundo, a realidade relatada fundamenta-se essencialmente no concreto, próprio de narrativas de crianças bem pequenas, aquém da faixa etária dos autores destas redações. Daí a linearidade, a elementaridade. Se se levar em conta a faixa etária, a redação mostra-se infantil também pelo emprego excessivo do dêitico pessoal (eu).

Observe-se, por exemplo, a redação nº 26, adiante, onde já aflora uma certa consciência crítica, onde o autor não se limita a apenas contar os fatos, registrá-los, mas emite opiniões sobre os mesmos. Por sua vez, as descrições, intercaladas às narrações como que estabelecem o equilíbrio (estaticidade e dinamicidade), sem o qual há o perigo de o texto descambar para o puramente cronológico, linear, sem qualquer toque de originalidade.

O que chama logo a atenção (voltando à redação 31) é o excesso de paragrafação, ao contrário das redações anteriores, em sua maioria formadas por um único bloco. No caso em questão, pelo menos o 4º, o 5º e o 6º parágrafos deveriam estar agrupados num parágrafo só. Aliás, o 4º, obviamente, nem se constitui num parágrafo, apenas um período incompleto.

No 3º parágrafo nota-se também um expressão ambígua: fica difícil saber se a amiga é da mãe do narrador ou dele próprio. Adiante, porém, a expressão é desambigüizada: "... então a amiga de minha mãe ..."

Outro ponto a destacar é o uso impreciso do dêitico lá (3º parágrafo). Aliás a imprecisão inicia no 2º parágrafo: "... minha mãe me levou junto com uma amiga de carro."

Levou para onde? É claro que num contexto situacional conhecido, recuperação (1º parágrafo), pressupõe ida ao colégio. De qualquer forma, teria ficado mais clara esta construção: ... minha mãe me levou ao colégio Assim se justificaria plenamente o uso de lá.

Neste ponto, é bom lembrar as considerações de CHAROLLES e BASTOS, anteriormente citados, criticando a insistência do professor em querer corrigir um texto, mesmo aceitando-o como coerente, tendo por base um sistema de referências através do qual exige a presença de um máximo de marcas de coesão, ou seja, uma explicitação perfeita quanto à coerência.

Não teria aqui o aluno estabelecido a coesão que em princípio parece bastante frouxa, em termos de contexto de situação, em função de seu interlocutor (o professor), sabendo-o conhecedor do mundo, do contexto expresso na redação?

Se isto for verdadeiro, terá que ser levado em conta quando se avalia textos escolares, isto é, mostrar ao aluno, capacitá-lo a entender que se tal ou qual texto apresenta-se coerente em determinada situação de comunicação poderá não sê-lo em outra.

Redação nº 26 (escola particular)

Sonho maluco

Um dia eu estava sonhando que a minha amiga estava morando do lado da minha casa (onde mora o meu padri - ho). Atrás do muro que era para ter um matagal tinha uma piscina das daquelas de plástico, bem ridícula.

A Paloma me convidou para ir na piscina, a de plástico, só que parecia funda, grande, e para falar a verdade enorme, eu fiquei ali no muro, sem vontade de pular, mas a Paloma me empurrou e eu caí na piscina, e estava me afogando, estava engulindo tanta água que quando eu fui me levantar acordei sentada na cama, e assustada eu pensei

- Que sonho maluco!

Ilustre-se, primeiramente, as observações feitas acima, quanto à utilização, nesta redação, de recursos descritivos (ainda que poucos), ao mesmo tempo que observa, critica:

"... tinha uma piscina daquelas de plástico, bem ridícula."

"... só que parecia funda, grande, e para falar a verdade enorme ..."

"... e assustada eu pensei

- Que sonho maluco!

Por outro lado, faltou ao texto estabelecer as contextualizações necessárias. No início, introduz a expressão "a minha amiga" como se fosse conhecida, textualmente dada. No 2º parágrafo a descontextualização se torna mais flagrante, mais

evidente, já que o termo "a Paloma" a que o aluno se refere, reveste-se de um caráter vago, indefinido: seria a amiga de que fa la inicialmente?

Da mesma forma, "do muro" aparece como se fosse "velho", a não ser que se o remeta à casa (da minha casa), pres supondo-o como parte integrante da mesma. Esta inferência, no entanto, carece de autorização, uma vez que nem toda casa possui muro.

Redação nº 07 (escola pública)

A história de uma menina de um 1 meio

- Esta menina de 1 ano imeio estava brincando perto de um pouço. E caiu dentro do poço, era muito fundo, daí a mãe desesperada chamou os Bombeiros, para tirar a menina de 1 ano imeiou lá de dentro. passou horas e horas lá dentro cada vez que ela se mexia ela ia caindo. e a mãe desesperada cada vez mais depois de passar horas e horas fizeram um buraco ao lado que ela estava . ai pegou a menina depois de tirar a menina pegaram ela e levaram rapidamente para o hospital lá o médico disse que a menina pisou o pé, e o medico também disse que ela tinha que cortar o pézinho e ela esta no hospital. esse e a minha História.

Chama a atenção inicialmente o demonstrativo "esta" que, utilizado na abertura do texto, traduz um funcionamento dúbio: será dêitico ou anafórico? Se o pensarmos como dêitico faz lembrar a tipologia de certos textos de cartilhas, cujo discurso, mostrativo, só faz sentido quando associado à ilustração. Visto como anafórico e, portanto, fazendo remissão ao título, este emprego viola "o princípio de integração textual", segundo o qual as informações novas devem ser introduzidas pelo artigo indefinido das quais é sempre o marcador (REGO, 1986: 165-80).

Observe-se também as excessivas repetições de lexe-
mas idênticos (sublinhados) e mesmo a utilização desneces-
sária do correferente "ela", talvez não tanto em "... cada vez
que ela se mexia ela ia caindo."; cuja repetição parece até re-
sultar em efeito estilístico, como que enfatizando o aprofunda-
mento no poço; mas em "... e o médico disse que ela tinha que

cortar o pézinho e ela está no hospital."

Analisando interfrasticamente o primeiro exemplo, caberia melhor um nome (a menina, a criança, a garota) no lugar do primeiro anafórico, visto que o verbo "passou" colocado anteriormente não possui sujeito expreso, assim: Passou horas e horas lá dentro. Cada vez que a criança se mexia, ia caindo. É lógico que para sustentar a coerência desta afirmativa, a caracterização inicial do poço se mostra incompleta: o poço não era só fundo, mas também estreito, trancando a garota e impedindo que de uma só vez se precipitasse no abismo.

Outro aspecto - já considerado em redações anteriores - é o uso pouco freqüente de conetivos, limitando-se, o aluno, a justapor, coordenar os fatos, sem estabelecer entre eles as necessárias relações (causa-conseqüência e/ou temporalidade no caso da narrativa). Veja-se, na parte inicial da redação, o 2º período: "E caiu dentro do poço, era muito fundo ...", onde deveria ser estabelecida uma relação temporal que pudesse dar conta da continuidade de ação, através de marcadores tais como quando, de repente ou repentinamente, então, etc.

Logo adiante, sente-se a falta de um outro articulador: "E caiu dentro do poço que ou o qual era muito fundo."

Pensando na metarregra de não-contradição no que diz respeito ao uso dos tempos verbais e, portanto, a não congruência enunciativa, há duas inadequações:

- o uso do pretérito perfeito pelo mais-que-perfeito "... a menina pisou o pé ..." em vez de a menina havia pisado (tinha pisado) o pé;

- o uso do pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito "... ela tinha que cortar o pézinho ..." em vez de "ela teria que cortar o pézinho."

Encontra-se no texto também expressões típicas da linguagem coloquial: "... ao lado que ela estava ..."; "ai pegou a menina depois de tirar a menina pegaram ela e levaram ..."

Se a nível microestrutural o texto apresenta problemas vários que concorreriam para enquadrá-lo entre os regulares, macroestruturalmente analisado veremos tratar-se de uma redação cujo autor, propondo-se a escrever uma narrativa, consegue fazê-lo, mantendo o fio estrutural narrativo (daí classificá-la

como satisfatória): foi construído um preâmbulo ou estado inicial, com a apresentação do personagem central (figura) e o cenário (fundo) através do uso adequado do verbo: "estava brincando"; é criada uma situação-problema (a queda no poço) bem como um enredo, através do qual são introduzidos novos personagens (a mãe, os bombeiros e o médico) que colaboram para a resolução final do problema, para o desfecho (a hospitalização da menina). O conjunto destas categorias permite a continuidade temática, formando a macroestrutura textual.

REDAÇÕES BOAS

As onze redações desta última classificação (nove da escola pública e duas da escola oficial), se por um lado conseguiram ultrapassar os níveis até aqui analisados, por outro não conseguiram preencher os itens, os quesitos inicialmente estabelecidos, enfim, preencher as expectativas que se tem quando se fala em texto de bom padrão, a nível de 5ª série.

Respeitado o estágio de desenvolvimento cognitivo de uma criação de 5ª série e por isso não se exigindo dela níveis complexos de elaboração lingüística e muito menos pretendendo ver nela um pequeno escritor, mesmo assim, estas redações se ressentem de uma certa dose de originalidade e de criatividade; ainda que apresentem um razoável domínio lingüístico, uma maior flexibilidade no manejo da linguagem, esta tende mais para o comum, sem um fluir muito agradável, gostoso.

Redação nº 27 (escola particular)

Fato interessante:

Um belo dia na casa de meu pai eu estava indo para o mercado comprar balas.

No caminho eu e minha colega estávamos passando pela praça e encontramos um passarinho filhote, levei ele para casa comprei comida e o que ele precisava.

Fiz a gaiola com uma cacheira de sapato e o puleiro com uma escova de dente, não ficou bonita mas deu para ele ficar lá por uns dias.

No dia seguinte quando levantei fui procurar o passarinho ele estava embaixo da cama.

Peguei ele e coloquei na cacha de sapato.

Disse para a empregada não chogar ele fora mas quando cheguei da praia ela tinha atirado ele lá embaixo ele voou bem alto e foi embora.

Eu fiquei feliz porque, pelo menos curei seu machucado.

Trata-se de uma narrativa razoavelmente bem organizada, contendo os elementos básicos que a sustentam (preâmbulo ou apresentação, desenvolvimento ou enredo e desfecho). A história, cuja temática parece calcada no fabulário infantil, contém alguma criatividade, pois pelo menos o aluno soube adaptá-la ao seu contexto, ao seu mundo.

Do ponto de vista de sua coerência ou não-contradição, aparecem alguns senões pelo uso inadequado de alguns tempos verbais. No 3º parágrafo o emprego do pretérito perfeito nos dá a entender que o passarinho permaneceu alguns dias na gaiola improvisada. Logo adiante, porém, vemos que isso não aconteceu. A construção adequada seria então: "... mas daria para ele ficar lá por uns dias".

Já no penúltimo parágrafo há o emprego do mais-que-perfeito (composto) indicando um fato passado em relação ao tempo de ação (retrospecção) que deveria vir acompanhado do advérbio (já). Os dois verbos seguintes também deveriam configurar no mais-que-perfeito:

"... quando cheguei da praia ela já tinha atirado ele lá embaixo. Ele havia voado bem alto e ido embora".

Neste mesmo parágrafo o uso do dêitico "lá" é meio impreciso e vago. Mais clara ficaria esta construção:

"... ela tinha atirado ele janelas abaixo..."

Outro elemento não contextualizado é "pela praça" (2º parágrafo), como se se tratasse de algo textualmente dado, conhecido.

Redação nº 01 (escola pública)

Minhas Alegrias e Tristezas

Eu tenho alegrias e tristezas, mas o que eu mais me alegro e ter uma família ter alguém para me abrir
Eu adoro comer verduras e frutas, gosto de brincar e de dança, assistir televisão e ouvir rádio. Alegrias que eu

nunca esquecerei como os meus colegas, meus irmãos, meus pais e eu também. Essas são minhas alegrias.

Minha maior tristeza é ver as crianças de rua, abandonadas, solitárias, com medo do mundo em que vivem com guerras, terremotos, bombas nucleares e outras coisas mais que vem na rua. Pais e mães que deixam seus filhos na porta de uma casa qualquer e depois voltam e fazem guerra na justiça para ter o filho de volta e depois o que vai acontecer com esta criança vai ser um menor abandonado ou um ladrão, um presidiário que mata as outras pessoas.

Isto não é vida para criança nenhuma nem para um animal.

Agora vem a aids crianças, adultos e adolescentes, agora alguns tem essa doença que mata e não cura crianças que nascem sem saber se vão viver, o futuro, ver alegria do amanhã como é e esses pais que só pensam em mais nada o que tem dentro da cabeça nada.

Outra vez eu conto mais

Observa-se, em primeiro lugar, que há adequação do título com o desenvolvimento da redação. Entretanto, parece que vai decaindo em qualidade à medida do desenvolvimento do texto, culminando o último parágrafo com orações truncadas, pensamentos soltos. Em outras palavras, sente-se tratar-se de uma criança (autor) de muita sensibilidade e espírito crítico, com boas idéias, mas com dificuldade de exteriorizá-las na modalidade escrita, de articulá-las de uma maneira mais coesa e coerente.

A nível macroestrutural o texto distancia-se da maioria dos que vimos até aqui, pois sua estrutura não está alinhada nos fatores tempo, espaço, dinâmica e sucessão dos fatos (continuidade temporal). Poder-se-ia classificá-lo como dissertativo-narrativo, pois à medida que o sujeito vai contando sobre suas experiências, sobre seu mundo, sobre o mundo observado, elabora reflexões, tece considerações, argumentações sobre o mesmo. Daí estar entre os bons, apesar de todos os defeitos. Pelo menos seu autor conseguiu ir além do simples registro dos fatos.

6.5.3 - AS REDAÇÕES DAS 7^{as} SÉRIES

Quadro classificatório:

| ESCOLA PÚBLICA | | | ESCOLA PARTICULAR | | |
|----------------|----|------|-------------------|----|------|
| | | % | | | % |
| Fracas | 08 | 29,6 | Fracas | 12 | 28,5 |
| Regulares | 08 | 29,6 | Regulares | 15 | 35,7 |
| Satisfatórias | 07 | 25,9 | Satisfatórias | 12 | 28,5 |
| Boas | 04 | 14,8 | Boas | 03 | 7,1 |
| TOTAL | 27 | | TOTAL | 42 | |

Pelo exposto, podemos observar que não há muito desnível entre as duas escolas. A diferença significativa que se observa é quanto ao percentual das redações boas, que na escola pública é duas vezes maior.

Com efeito, as redações desta escola mostraram-se, no geral, mais criativas, mais soltas, mais libertas dos modelos e estereótipos escolares, apresentando um maior envolvimento do aluno com seu texto. Em 22 redações, a quase totalidade portanto, o aluno se colocou como personagem e narrador, havendo predomínio do uso da 1ª pessoa. A temática, como não podia deixar de ser, relaciona-se à vida e ao mundo do próprio narrador: passeios, piqueniques, acidentes e mortes de pessoas próximas, notícias veiculadas pela grande imprensa, etc.

Já as produções dos alunos da escola particular são textos em sua maioria (22 redações - pouco mais de 50%) narrações em 3ª pessoa. Tendo como personagem uma 3ª pessoa, há o distanciamento do aluno de seu texto, que se caracteriza, assim, pela referencialidade e pelo despojamento das marcas enunciativas. Isto talvez se explique pela dependência que estes alunos manifestaram ao livro didático, distanciando-se, desta maneira, dos fatos de sua vida real, de sua visão de mundo, uma vez que permaneceram presos aos esquemas artificiais do manual didático, manifestando pouca criatividade, pouca inventividade.

Vimos anteriormente a queixa dos alunos de escolas particulares quanto à falta de liberdade na escolha e delimitação dos assuntos de redação, ou seja, o atrelamento aos temas sugeridos pelo manual didático. Nesta turma, como a confirmar a veracidade de tal procedimento, 48% construiu seu texto com base no livro didático adotado (*Reflexão e Ação em Língua Portuguesa* – Marilda PRATES), seja partindo de títulos sugeridos ou desenvolvendo roteiros, seja parafraseando textos, ou montando outros nos moldes destes.

Títulos como "Um tirano" (redação nº 76), "Um sonho", (nº 81) foram imaginados a partir do texto "Era uma Vez um Tirano" (6ª série, p.151). As redações daí decorrentes, ainda que não sejam paráfrases de tal texto, reproduzem sua ideologia. Opressão/liberdade, dicotomia abordada nos vários volumes que compõem a obra da autora acima citada, é transposta para as redações através de chavões, às vezes alheios ao tema, ou sem função para o conjunto do texto, como na redação nº 97 (ver à p.176).

"Nesta época que foi nomeado o Prefeito do seu bairro estava numa baderna ninguém se entendia e o governo *era ditador, opressor e tirano*".

"As pessoas eram sinceras e não existia *tiranos e nem opressores*". (Redação nº 81).

"Numa pequena cidade do interior vivia um povo sofrido judiado por um *tirano mandão e autoritário*".

Outros como "A Escola e a Vida" (redação nº 83), "Zezinho Tinha a mania de Dormir" (redação nº 95) aproveitaram a sugestão da página 68 (7ª série), cujo título sugerido é: "A vida na escola e a escola da vida". Logo após é dado um começo: "Zezinho tinha a mania de dormir na sala". A seguir, é dado o roteiro, que é seguido nas duas redações dos títulos acima.

O texto "O Embaixador do País Azul" (7ª série, p. 157) também serviu de base a duas redações que seguiram ora o texto, ora a sugestão (roteiro) dada no final da unidade (sugestão 1, p.172). Nessa mesma unidade há mais duas sugestões (2 e 3) que foram seguidas por muitos alunos. O roteiro (2) é dado assim:

- . "Pense no seu ídolo. Quem é ele? Seu pai? Um amigo especial? Um líder político? Um cantor?"

Um ator?

- . Por que você o(a) admira? Que traços marcantes possui que atraíram você?
- . Ele(a) fez a sua cabeça? É responsável pelo que você é?
- . Os valores de seu ídolo são importantes? Democráticos ou opressores?
- . Fale sobre ele, sobre suas características físicas e psicológicas, sobre suas ações.
- . Relacione essas características com algum fato da vida dele."

Daí saíram títulos como: "Meu Idolo", "O Dia em que Encontrei Meu Idolo", "Um amigo especial - Meu Pai", "Um Amigo muito Especial", "Meu fiel amigo, meu Pai!", "Meu Pai", "Meus Pais", etc., sentindo-se, em quase todas elas, o atrelamento ao roteiro.

Além destes, há ainda outros roteiros que foram seguidos. Para resumir resta ainda dizer que a ideologia que perpassa o livro didático é reproduzida nas redações destes alunos, mostrando-se, assim, pouco capazes de assumir um discurso próprio, instituindo-se na e pela linguagem. A imagem rígida e forte da escola antes desapropriou-os de seu papel de sujeitos, de interlocutores, de autores.

A análise das redações nos trará maiores informações. Para tanto, seguir-se-á o mesmo roteiro quando do estudo das de 5ª série, iniciando, portanto, com as redações consideradas *fracas*:

Redação nº 97 (escola particular)

O Herói

Carlos Frederico da Silva, homem pobre que começou sua vida trabalhando como operário, com a família de três filhos é sua mulher Maria Joselina da Silva. Anos e anos de sacrifício, um certo dia Carlos meditou, 3:00 e resolveu seguir uma carreira que desejava desde pequeno, ser político, claro começou fazendo cursos para entrar na política e pagava com o dinheiro que recebia na fábrica.

Sua mulher passou a lavar roupa para fora para sobreviver.

Até que um dia começou a sua carreira como vereador anos se passando e Carlos foi subindo de cargo chegou em prefeito e por aí parou alguns anos.

Nesta época que foi nomeado o Prefeito do seu bairro estava numa baderna ninguém se entendia e o governo era ditador, opressor e tirano.

No final de tudo de tudo que ele fez pela família conseguiu recuperar todos os esforços.

Seguindo a orientação da sugestão 3, já citada acima, a redação preocupa-se em preencher as expectativas da escola, resultando num texto fraco, forçado e artificial. O aluno não domina o tema: está fora da realidade do que seria uma carreira política no Brasil. Desconhecendo o assunto, não deve também ter muito interesse pelo mesmo, escrevendo assim para satisfazer uma exigência escolar, preenchendo um espaço de aproximadamente 20 linhas, como diria Pécora.

O penúltimo parágrafo, por exemplo, nada acrescenta ao sentido geral do texto, pelo contrário, colabora para a desarticulação global das idéias. Sente-se perfeitamente ser um fragmento enxertado no texto, como a servir-lhe de recheio. Interrompendo a seqüência da narração, com certeza o aluno quis produzir um certo efeito, utilizando-se de noções e valores transmitidos pelo manual didático, sabendo da importância atribuída ao mesmo pela escola.

Assim, em vez de levar o aluno a escrever um texto significativo, coeso, preservando seu espaço onde possa pronunciar-se sobre si mesmo e sobre o mundo, estruturando sua realidade, a escola opera o enquadramento da produção do aluno dentro de modelos estereotipados e previamente estabelecidos, dentro da esquematização de roteiros, numa falsificação do processo de produção textual.

Redação nº 79 (escola particular)

Um Homem Estranho na Cidade

Um homem muito estranho aproximou-se do diplomata e perguntou ao guarda:

- Deixe-me entrar todos me esperam para a reunião.

O guarda perguntou-lhe :

- Quem é você

o País. Sou o homem que veio trazer a solução para

O guarda respondeu:

- Você, Hã, Hã, Hã, Hã ...

O homem respondeu:

-Você está duvidando? Está bem então deixe-me entrar.

Esta bom, disse o guarda, eu o deixarei entrar.

Então ele conseguiu entrar e ... lá dentro, pediu a autorização de discursar. Todos ficaram ouvindo atento.

O homem estranho começou.

Em primeiro lugar todos deveriam acabar com as bombas atômicas; e com, esse dinheiro que aplicaram, construindo essas bombas, porque não dar para as pessoas pobres que estão passando fome?

E com isso o homem estranho foi embora, e prometeu voltar um dia para ver se eles cumpriram com o trata-
tado. E foi embora desconfiado.

Esta é uma das redações que seguiu o roteiro dado na sugestão 1 (da p. 172) mencionada acima, tendo aproveitado, in-
clusive o título sugerido.

O aluno, embora dominando a técnica do diálogo, - devidamente orientado pelo "figurino" - não foi feliz em sua redação, que, totalmente descontextualizada, resultou num discurso situacionalmente impreciso, vago, indeterminado. Foram acima sublinhados os elementos que desde a primeira ocorrência foram apresentados como conhecidos, textualmente dados, como se se referissem a uma situação de comunicação perfeitamente delimitada, especificada.

Redação nº 117 (escola pública)

A Árvore

"Hã poucos dias, numa excursão para a Floresta Amazônica.

Era um dia lindo. Um sol quente. Quando de repente, meus amigos ouviram um som terrível, o som de uma má-
quina, destruindo, matando e cortando algumas ar -
vões.

Então ali perto de um lago tinha uma árvore muito bonita, com as folhas verdes e dava sombra aos garotos, aos animais e a todos que quisessem desfrutar daquele lago.

Mas por um instante eu vi aquela árvore derrubada no chão, que depois dali, iria para uma indústria. Nós

sentimos muito, e os animais também. O fato me marcou muito, porque eu sei que todo o Brasil precisa de madeira, mas eles não podiam deixar para cortar aquela árvore outro dia? Porque aquela árvore me marcou muito. Se eu pudesse eu defenderia todas as árvores, principalmente aquela. Eu não gostaria de relembrar este fato.

Nunca mais"

FIM

O texto apresenta graves problemas tanto a nível micro como macroestrutural. O mau emprego dos encadeadores discursivos, dos conectores lógicos interfrásticos não permitem um desenvolvimento proporcional eficaz, prejudicando, conseqüentemente, a orientação discursiva global.

Observe-se, em primeiro lugar, a desconexão entre os parágrafos. As idéias incompletas do 1º parágrafo não têm seqüência no segundo: "Há poucos dias ..."; "Era um dia lindo", ficando, assim, a apresentação do cenário prejudicada.

No 3º parágrafo o seqüenciador narrativo "então" pressupõe continuidade de ação, dinamicidade; no entanto, introduz um parágrafo essencialmente descritivo e estático.

No parágrafo seguinte o aluno procura estabelecer uma relação de oposição com o anterior: perto do lago tinha uma árvore bonita que dava sombra/mas foi derrubada. Todavia, a clareza dessa relação foi prejudicada pela impropriedade dos termos empregados: "... por um instante eu vi aquela árvore derrubada ..."

Observe-se também a incoerência a nível interfrástico provocada pela inadequação dos conectivos empregados: "O fato me marcou muito porque eu sei que todo o Brasil precisa de madeira, mas eles não podiam deixar para cortar aquela árvore outro dia? Porque aquela cena me marcou muito".

Não há uma relação lógica (causa/conseqüência) estabelecida com o uso de nenhum dos dois "porques", havendo antes uma espécie de nonsense, uma contradição, quebrando a já abalada lógica textual, discursiva. Pareceria que era interesse do aluno estabelecer uma relação de oposição tendo em vista os enunciados anteriores, isto é: mesmo tendo consciência da necessidade de se derrubar árvores, a cena o chocou, cabendo então não o conectivo

"porque" mas o operador argumentativo de contração (KOCH, 1987) "embora": "O fato me marcou muito, *embora* eu saiba que o Brasil todo precisa de madeira..."

A falta de coesão é reforçada também pelo emprego impróprio da locução temporal "por um instante", dando a entender que a árvore ficou derrubada só por uns instantes, momentaneamente; e pela pobreza vocabular, o que torna a redação inexpressiva, circular e redundante:

"... e o som de uma máquina *destruindo*, *matando* e *contando* algumas árvores".

"... aquela árvore *derrubada no chão* ..."

"Nós sentimos muito...; O fato me marcou muito ...; ... aquela cena me marcou muito".

Em termos de situação de comunicação, há imprecisão no uso dos dêiticos pessoais e na própria caracterização dos personagens. O caráter genérico é sentido desde o início, quando da apresentação e contextualização dos personagens: "meus amigos". Inicialmente o aluno coloca-se como narrador, empregando a 3ª pessoa, logo após, como personagem, utilizando a 1ª pessoa do singular e a 1ª do plural, esta última de forma muito genérica: "nós sentimos muito". Estariam incluídos os amigos a quem se refere no 1º parágrafo, "os garotos" do 2º, expressão que por sua vez, também está mal contextualizada?

Redação nº 112 (escola pública)

Narração praia do Sonho

Era uma vez, que estávamos Na praia entre amigos, nos brincávamos de bola, e um belo dia nós vimos uma árvore perto de onde nos brincávamos e aquela árvore nos deu uma indeia e nos vesemos um balanço, amarremos uma corda na árvore e nos pulava em cima da areia e num belo dia uma garota medita a besta foi pular, e dizendo que era a melhor de todos nos e se penturou e quanto ela foi se penturar na corda ele correu, correu e quanto ela estava no bem alto e foi com tudo no chão.

Ela bateu com os costa no chão e ficou gemento meia hora no chão.

E depois ela foi em bora e nos ficamos se divertindo.

E no outro sabado que nos vomos lã na praia o meu colega que já é cazado e tem três filhos.

E ele sempre brincou com nos e o tronco que já estava ,

um pouco velho só que nos não sabia né, dai ele foi pular e o tronco quebrou e depois ele ficou no chão porque ele bateu com a costela no chão.

Pois ele depois de um tepão e que ele colocou os pés dá na quela praia.

lá na praia do Sonho.

A exposição dos fatos nesta redação parecem não seguir uma seqüência lógica temporal, ou melhor, o aluno não soube dar um tratamento adequado à seqüência dos eventos que se sucedem em diferentes dias e não num único dia como faz supor o marcador lingüístico inicial "Era uma vez". Uma introdução coerente teria sido, por exemplo: "Sempre que estávamos na praia entre amigos ..." Aí então teria tido sentido introduzir ao longo do texto ou outros marcadores: "Um belo dia", "num belo dia", "no outro sábado".

Outro fato evidente é a pouca habilidade do aluno em manipular conectores tanto lógicos como discursivos, buscando assegurar a conexão seqüencial por uma infundável repetição da aditiva "e".

Evidencia-se, ainda, a utilização genérica da 1ª pessoa do plural (nós). A redação é iniciada sem especificação do "nós" e termina mantendo a indeterminação. Além disso, tem dificuldades em introduzir elementos novos; não os contextualiza: "E no outro sabado"; "o meu colega". Um pouco adiante "e o tronco" está mal empregado pela distância da palavra "árvore", ficando fora de contexto e esdrúxulo pela própria construção do período.

Redação nº 106 (escola particular)

A vida na cidade

A vida na cidade e uma vida nevosa, inquieta uma vida em que todos tem medo de tudo e de todos, tudo começa quando as pessoas de bem acordam pela manha tem que correr para pegar o onibus, correr para não chegar atrasada, no trabalho, e uma correria. Ao chegar no seu lar tem que se preocupar com a família dar banho no filho fazer o almoço pro marido, e outras coisas ha mais.

a mulher quando Trabalha na cidade são a que mais sofrem.

o governo devia tomar providencia com o custo de vida.

mas sō querem que a cidade leve a consequência...

mulheres, homens até crianças que não tem um teto para morar e tem que aturar dotas essas injustiças

o homem e a mulher sobrem (sofrem) também.

pelos menos o povo tem alegria no fundo do coração se não as casas (coisas ?) não seriam tão pogoito (pacatas ?) assim.

Para começar, a letra pouco legível e a falta de ordem (não observação da margem esquerda, direita, parágrafo), dificultam a interpretação. Uma vez entendido o conteúdo, sente-se que antes de formar um texto, ele é uma sucessão de frases, pouco coesas, dificultando a progressão tanto temática quanto remática. Ou melhor, sente-se que foram introduzidos, no decorrer da redação, diversos temas relacionados à temática central (a vida na cidade):

- transporte
- dupla jornada de trabalho da mulher
- inflação
- moradia

O problema, no entanto, foi dar-lhe um desenvolvimento coerente e coesivo através da introdução de remas novos que possibilitassem a progressão semântica adequada e estabelecessem os elos, as relações discursivas necessárias entre os parágrafos e destes para o conteúdo argumentativo global do texto.

Veja-se, por exemplo, a incoerência que é estabelecida entre o 1º parágrafo e o 2º. No 1º, "as pessoas de bem" (sobretudo plural); já no 2º refere-se apenas à mulher (feminino, 3ª pessoa do singular) "não chegar atrasada", "fazer o almoço para o marido". No mesmo parágrafo, a locução temporal "ao chegar", seguindo o pensamento das construções anteriores, induz o leitor a imaginar a chegada ao trabalho e não o retorno ao lar. Por isso, além de ponto parágrafo, a expressão conveniente seria: "ao retornar ao lar..."

Observe-se, nos parágrafos seguintes, que a passagem de um tema a outro é feita de maneira abrupta, sem os encaixes discursivos necessários para uma estruturação textual coesa e coerente, culminando com uma conclusão confusa e até ininteligível.

Redação nº 110 (escola pública)

NARRAÇÃO

→ Há dois meses atrás, em Goiania, aconteceu um acidente muito grave.

→ Em algum lugar da cidade de Goiania havia um galpão muito mau cuidado, onde se guardavam tóxicos. Ali se mantinha um tóxico muito perigoso, o Césio. Esse tóxico, se pagar em alguma pessoa, daqui alguns anos todos estarão com Câncer.

→ Foi o que aconteceu lá, dois meses atrás.

→ Uma vez um homem que trabalhava no ferro velho foi na quele galpão e pegou um latão de Césio (tóxico). Ele não sabia que no latão havia um tóxico muito perigoso.

→ Algum tempo depois o homem quando chegou em casa, ele abriu o latão sem saber e intoxicou uma parte da região de Goiania.

→ Depois que a policia ficou sabendo disso ela isolou o lugar a mandou que todas aquelas pessoas fossem para o hospital.

→ 3 das piores vítimas foram mandadas parao Rio de Janeiro e as outras pessoas menos intoxicadas e com queimaduras ficaram em Goiania mesmo.

→ A polícia agora já está tomando providências.

→ Não sabemos como vai ficar, mas sabemos que muitas pessoas ficarão muito doentes.

FIM

Esta redação espelha com clareza o conceito de texto que subjaz à prática pedagógica: o de algo fragmentado em partes estanques, onde cada parágrafo, contendo uma idéia central, forma uma unidade completa e independente.

Parece até o aluno empenhou-se em transmitir esta idéia, pois além de isolar cada parágrafo graficamente, ainda os introduziu com uma flecha vermelha, como a que lhes dar maior destaque.

O mais grave, porém, é que lodo a lado a essa divisão gráfica do texto há o isolamento no plano das idéias. Qua se todos os parágrafos parecem fechar-se sobre si mesmos. Quando há a tentativa de estabelecimento de conexão entre eles, esta é frustrada como acontece do 2º para o 3º, resultando em incongruência, quebrando a lógica temporal: "... daqui alguns anos todos estarão com Câncer". "Foi o que aconteceu lá, dois meses

atrás". Outra incoerência: "se pegar em alguma pessoa ... *todos* estarão com câncer". Mesmo que esteja implícito que isso ocorreria através da contaminação, o termo *todos* é muito taxativo, polarizador.

No 6º parágrafo a introdução da informação nova: "todas aquelas pessoas" é feita fora de contexto. Para empregar o referenciador adequadamente o aluno poderia ter escrito: "todas as pessoas daquela região..."

Além de não haver coordenação entre os parágrafos, a pouca renovação semântica (pelo menos até o 5º parágrafo) impediu o desenvolvimento temático, o que resultou numa redação circular e redundante. Com efeito, poucas informações novas foram introduzidas até então.

Redação nº 102 (escola particular)

Um mundo diferente

Estava a maior discussão lá fora, quando de repente aparece o presidente da ONU, perguntando o que estava acontecendo. Todos ficaram calados. O Embaixador do país Azul disse que veio para a reunião:

- Bom dia a todos! Vim falar do meu país - todos fizeram silêncio - lá onde eu vivo é diferente daqui, aqui os homens se matam por dinheiro, lá não há dinheiro, nem morte. Aqui, os governantes roubam o povo, lá, há justiça. Aqui os operários das fábricas trabalham como escravos e ganham quase nada, lá cada um trabalha para viver e ninguém tem patrão. Aqui o dinheiro controla as terras; as pessoas; o mundo; "lá impera o amor". E o mais importante:

Lá existe paz e nós somos felizes.

Não sei o que faz de vocês tão ruins ...

Apoiando-se no texto "O Embaixador do País Azul", o aluno foi infeliz na tentativa de reduzir as informações semânticas contidas no texto de origem, cancelando elementos básicos, essenciais, isto é, elementos que fazem parte da estrutura esquemática do texto (macrocategoria). Daí a imprecisão global da redação, macroestruturalmente, ainda que o texto em sua forma esteja razoavelmente bem estruturado.

Inicialmente a não contextualização dêitico-espacial: a expressão "lá fora" está vaga, solta, não se podendo remetê-la, como seria de esperar, a um espaço anteriormente dado,

determinado. Aliás, observa-se que toda a redação ficou imprecisa por essa falta inicial de contextualização. No 2º parágrafo "lá onde eu vivo é diferente *daqui*"; logo adiante "*aqui* os governantes roubam o povo" e assim por diante, até o final do texto. Não se fica sabendo, assim, a que país ou a que lugar remetem esses dêiticos, nem qual o papel do Presidente da ONU, inicialmente apresentado. Este e outros personagens foram apresentados fora de contexto, como se já fossem velhos conhecidos: o presidente da ONU, o Embaixador do país Azul, "todos". Quem seriam esses "todos"?

Percebe-se então que o aluno, empenhando-se em resumir o texto, não foi capaz de fazê-lo, uma vez que suprimiu proposições que, encadeadas coerentemente, produziriam as macrocategorias responsáveis pela compreensão global do texto.

REDAÇÕES REGULARES

Redação nº 113 (escola pública)

"Um dia de domingo"

"Era uma linha manhã de domingo quando decidi passear com meus amigos no clube.

Convidei vários amigos como o Adriano, Alexandra, nós nos divertimos bastante.

Quando chegamos lá todos estávamos à nossa espera, quando derrepente encontrei um rapaz tão lindo que nós, não parava de olhar um pro outro.

Eu estava adorando porque além de ir ao passeio, encontrei uma pessoa formidável. E conversa vai conversa vem, agente ficou amigos.

Quando ficou tarde, nós tivemos que ir embora porque nós tínhamos combinado com nossos pais que ia chegar antes das 6:00 horas. Mas apesar de tudo eu adorei aquele domingo porque me diverti bastante, dançei, cantei, pulei et...

Porém esse domingo foi um dos maiores".

Além do problema da falta de contextualização: "no clube" (que clube?)., "todos" (3º par. - quem?) o problema maior está na utilização dos conectores interfrásticos:

"quando ... quando" (3º parágrafo);

"apesar de tudo" e "porém", cuja utilização prejudica a direção argumentativa global do texto.

A organização das idéias também deixa a desejar. No 2º parágrafo, por exemplo, há informação desnecessária e fora de lugar: "nós nos divertimos bastante, repetida depois no final do texto.

Redação nº 120 (escola pública)

A menina que caiu no poço

Uma vez, a poucos dias atrás, um caso muito triste. Uma menina estava brincando no patio da sua escola, quando derrepente caiu lá de cima num pequeno poço de apenas 22 centímetros.

Quando sentiram sua falta na escola, sua mãe foi avisada, ficou preocupada.

Logo após alguém passou por perto do locau do poço, sentiu algum gemido.

Olhou para o poço e viu a menina, trancada pouco mais do que cinco metros. Avisou a polícia.

Mas já fazia algum tempo. E a menina tinha decido mais dois metros.

Os bombeiros chegaram depois de um dia.

Fizeram de tudo para tentar tirá-la de lá, fizeram um túneo ao lado do locau, e conseguiram avista-la.

Ai botaram dois balões de gás e ar quente, para ela conseguir segurar mais algum tempo.

Mas ela estava fraca ;

Sua mãe, falava com ela para não se movimentar muito.

Mas ela estava ferida e com fome.

Quando conseguiram tira-la, so depois de 60 horas.

A menina estava quase morta, com um ferimento muito feio na testa, e a sua perna esta com a circulação parada.

Foi levada para o hospital logo que saiu do poço.

Mas ficou tudo bem esta viva, mas vai ter que amputar a perna, se não voltar a circular o sangue.

O ferimento da perna foi feito um curativo e esta tudo bem.

Eu espero que de ja tudo certo.

que ela não precise amputar a perna.

Esta redação, como a de nº 07 (5ª série), foi construída, como se pode verificar, sobre uma mesma notícia divulgada pela grande imprensa (out./87), que, de modo sensacionalista, acompanhou o caso relatado nestas duas redações.

Colocando-as lado a lado, sem pretender fazer um estudo mais acurado, percebe-se, logo à primeira vista, diferenças na forma gráfica: enquanto aquela forma um bloco único de orações justapostas ou ligadas por "e", esta exagera na paragra

fação, prejudicando, tanto uma como outra, a seqüencialização das idéias, dos fatos, a coesão textual.

Em termos de complexidade lingüística e organização textual, sente-se um relativo avanço nesta última, observando-se, por exemplo, um maior domínio do processo de pronominalização, empregando várias anáforas e evitando a repetição excessiva de termos, o que acontece na primeira. Exemplificando: "sua falta" (3º parágrafo); "tirá-la", "avistá-la" (8º par.); "ela estava fraca" (10º par.) e mesmo anáfora zero: "mas ficou tudo bem \emptyset esta viva (16º par.).

Quanto ao domínio dos articulares discursivos, sente-se algum progresso: enquanto que a primeira limitou-se praticamente ao emprego do "e" ao longo do texto, esta utilizou os seqüenciadores temporais (quando, de repente, quando, logo após, logo que), sendo capaz também de estabelecer relações de oposição (mas) e de condicionalidade (se). Pode-se sentir, no entanto, um certo abuso no trato do operador argumentativo "mas", parece que por falta de condições de emprego de outros conectores. Veja-se, por exemplo:

"Mas ficou tudo bem esta viva, mas vai ter que amputar a perna".

Constata-se ainda nesta última uma maior carga de informações, não sendo, todavia, muito feliz na organização das mesmas, prejudicando mesmo a própria seqüencialidade da lógica narrativa.

De início, poderia ter evitado a utilização de dois marcadores lingüísticos de igual valor "uma vez", "a poucos dias atrás", para não ser redundante. Sente-se aí que o estereótipo "uma vez" está tão arraigado que fica difícil ao aluno livrar-se dele.

No 2º parágrafo é dada a informação sobre a queda da menina no poço, para depois, no 3º, ignorar o paradeiro da criança. Os dois parágrafos seguintes retomam o assunto do 2º, quebrando a expectativa de novidade do leitor, pela quase repetição de informações. Para criar um clima de expectativa, teria que primeiro anunciar o desaparecimento da menina, os esforços da busca, até descobri-la no poço. Por isso, o próprio título rouba a surpresa do desencadear dos fatos, dos acontecimentos.

Outra coisa sentida é a informação confusa quanto às medidas do poço, gerando mesmo contradição. No 2º parágrafo para ficar claro deveria ter esclarecido: "22 centímetros de diâmetro". Confusa também é a construção: "... viu a menina tranca da pouco mais do que cinco metros.

No antepenúltimo parágrafo presume-se que o aluno, por distração, tenha trocado "da testa" por "da perna". Caso contrário, não há coerência com o parágrafo anterior.

No que diz respeito ao uso dos tempos verbais há uma inadequação no 14º parágrafo, pelo uso do presente, quando, para concordar com todo o parágrafo, deveria ter usado o pretérito imperfeito, marcador de fundo: "... e a sua perna estava com a circulação parada".

Se em termos gerais o desempenho deste aluno mostrou-se razoavelmente melhor comparativamente ao da 5ª série, em termos de 7ª série e comparativamente aos seus colegas da classe o seu desempenho foi regular.

Redação nº 104 (escola particular)

Meu Idolo

Meu idolo é uma pessoa muito especial. Meu ídolo é minha mãe.

Eu admiro muito porque ela me pôs no mundo, e me atura desde que meu pai morreu.

Ela é super responsável por tudo que eu sou.

Os seus valores são muito importantes : as vezes ela minha amiga, fico emburrada comigo, mas mesmo assim eu gosto muito dela.

Suas características físicas e psicológicas são muito marcantes :

Suas características físicas são :
é morena, cabelo crespo preto.

Suas características psicológicas são :
compreensiva e amiga.

A exemplo das descrições da 5ª série anteriormente apresentadas, esta não foge ao modelo dos livros didáticos , adotado pela escola: a descrição dos personagens unicamente por suas características físicas e psicológicas, onde são incluídos os seus valores "morais".

O próprio título revela o enquadramento do aluno

nos padrões da escola. "Amarrado" a estes limites o aluno não conseguiu elaborar um desenvolvimento discursivamente coerente e original: colocada no pedestal de um ídolo, sua mãe não é um ser de carne e osso com todos os defeitos e virtudes de um mortal. A artificialidade do texto é sentida principalmente do 3º parágrafo em diante. É o aluno escrevendo em função de seu interlocutor: a escola.

Confuso, o 3º parágrafo acaba frustrando as expectativas do leitor: afinal, quais são os valores importantes? Ser amiga, às vezes? Mas isso não faz parte de suas características psicológicas, como o aluno mesmo aponta, mais adiante? Ficar emburrada? Seria isso um valor? Por que então mais adiante afirma: "... mas mesmo assim eu gosto muito dela"?

REDAÇÕES SATISFATÓRIAS

Redação nº 77 (escola particular)

Um amigo especial

Meu Pai

Meu pai é um amigo e um homem muito bom, sincero e honesto.

Eu o admiro, porque ele é um homem genial, que adora ajudar os outros e eu como sua filha me sinto feliz por isto.

Os traços que mais me marcaram foram os traços psicológicos, que nele, sempre achei lindo.

Ele com isso, fez minha cabeça e conquistou meu coração. Ele é responsável pelo que faço e o que não faço, ou deixo de fazer por algum motivo sério, pois é ele que me dá carinho, conforto e educação.

Eu não só acho ele lindo por dentro, como também por fora, pois ele é alto, moreno e com um físico incrível. Mas mesmo que não fosse bonito por fora, eu não iria me importar, pois o que vale em uma pessoa é a beleza interior. E com isso nem me preocupo, pois meu pai é mais do bonito por dentro, ele é lindo e eu me orgulho por isto.

Por isso, eu o adoro não só como pai, mas sim como um amigo especial, tanto para mim, quanto para as pessoas que os rodeiam.

O esquema descritivo desta redação e a de nº 104 é o mesmo, como se pode ver, baseando-se os dois no roteiro 2, anteriormente apresentado. Além de presas ao esquema, ambas não

escapam da ideologia destilada pelas instituições (escola, igreja, etc.) que, ignorando os conflitos ou os problemas de relacionamento familiar, procuram passar uma imagem "certinha" de família, onde os pais são vistos não como pessoas comuns, mas como ídolos, heróis e como tal devendo ser venerados pelos filhos. No texto acima, por exemplo, sente-se a glorificação das virtudes do pai, ser perfeito, pairando acima dos defeitos terrenos, ou ainda a apologia da "beleza interior", quando se sabe que na prática isto é totalmente falso.

Já na redação 104 pode-se sentir admiração pela mãe, não como pessoa histórica, real, digamos assim, mas apenas como fêmea, reprodutora, no seu papel de colocar filhos no mundo. E ambas trazem embutida a idéia de dependência dos filhos em relação aos pais, sendo aqueles incapazes de ter idéias próprias e assumirem seus próprios atos e atitudes, passando, portanto, uma imagem conservadora e patriarcal de família.

Enfim, o que subjaz a estas redações é a valorização a padrões de comportamento, o respeito às normas estabelecidas. Por isso, a harmonia deve se sobrepor, em todas as circunstâncias, aos conflitos. Daí a imagem da "boa" mãe, sempre carinhosa e solícita, pronta a compreender os problemas dos filhos, do lar, etc.; do pai, homem honesto e trabalhador que provê as necessidades da família, onde nada falta. É o ideal sobrepondo-se ao real, encobrando o próprio real.

Se quanto ao aspecto formal, a forma de expressão, esta redação apresenta-se razoavelmente bem estruturada, em termos de originalidade e criatividade deixa a desejar por não conseguir libertar-se das estereotípias escolares.

Redação nº 129 (escola pública)

Um dia muito feliz na praia

Em um dia de Sol, quando estávamos almoçando, meu pai disse que iríamos à praia. Todos nós concordamos, e fomos chamar meu tio que estava na casa da sogra dele.

Minha prima estava em minha casa, eu sou um dia mais velha do que ela, é por isso que eu acho que nos damos muito bem.

Ela é filha do tio que nós fomos chamar, ele estava perto da minha casa.

Eu morava na ponta de baixo.
Quando meu ti veio, fomos para o morro das pedras, fomos de carro, e claro.

Era uma praia linda, adorei, achei linda a praia, as ondas eram grandes, as pedras eram lindas, enfim a praia era linda, e o dia estava lindo, com aquele sol brilhante e maravilhoso.

Meu pai e meu tio foram pegar marisco, enquanto minha mãe e minha Tia estavam se bronzeando, e nós eu, minha irmã e minhas duas primas brincávamos na água.

Depois fomos até a Armação do Pantano do Sul, lá meu pai e meu tio foram comprar peixe, porque os barcos de pescas estavam chegando, minha mãe e minha tia também foram lá ver os peixes, nós ficamos dentro do carro, depois fomos comprar um lanche, e voltamos para dentro do carro.

Depois meu pai, minha mãe e meus tios voltaram e fomos embora, mas foi um dia inesquecível.

Eles compraram uns peixes lindos lá no pantano do Sul na Armação.

Sente-se, em primeiro lugar, que a seqüencialidade de do texto foi prejudicada pela falta de um ordenamento claro das idéias, pelo vai-e-vem dessas idéias. Na introdução, longa demais e com detalhes desnecessários, foram emitidas informações importantes sobre os participantes do passeio: quantos e quais seriam. Na segunda parte (o parágrafo descritivo) cai numa tal circularidade e redundância que, eliminada esta parte, talvez nem fizesse falta ao todo. A parte seguinte, que deveria preencher melhor as expectativas de título, prende-se demais ao evento cronológico dos fatos, conferindo até uma certa monotonia ao trecho e também em nada contribuindo até o final para, melhorar o percurso da redação e conferir-lhe maior originalidade.

REDAÇÕES BOAS

Redação nº 135 (escola pública)

Um sonho que se tornou Realidade no Natal

Desde os meus 10 anos de idade que eu vinha pedindo para meus pais uma bicicleta como presente de aniversário; eles sempre diziam que eu não tinha idade para andar com uma bicicleta na estrada. Mas meus sonhos continuavam, dia após dia, noite após noite, e a confiança e minha esperança de ganhar um bicicleta de Natal, cada vês aumentava mais; eu sonhava com uma bi

cicleta de cor vermelho-metálico brilhando na manhã de Natal, bem no lado da minha cama só esperando por mim.

Ai então, um dia de manhã fui até a eletrônica de meu pai no Kobrasol e derrepente entre meio dos televisores velhos, um peneu de bicicleta cros, aparecendo um pedaço do haro e do quadro vermelho metálico como no meu sonho; perguntei ao meu pai de quem era aquela bicicleta linda de estava ali escondida por trás dos televisores velhos, mas ele logo inventou uma desculpa dizendo que a bicicleta era do filho do funcionario da eletrônica, no momento não acreditei muito na história que ele inventou, e a esperança que ela fosse minha continuava.

Finalmente o Natal chegou e com ele a esperança mais forte de que eu ia amanhecer com uma bicicleta no lado da minha cama. Fomos para a casa da minha tia para ganhar os presentes lá e à noite voltar para casa. Pensei que meu pai ia levar a bicicleta dentro do carro, mas quando olhei para dentro do carro e não vi a tão esperada bicicleta, perdi as esperanças, todo aquele sonho não se tornou verdade. À tardinha quando eu ganhei o meu presente, nele estava escrito : Fábio, em casa, tua tão sonhada bicicleta esta te esperando; este dia foi o dia mais feliz de toda a minha vida, pois eu havia ganho a minha bicicleta.

FIM

Apresentando uma linguagem fluente, agradável e até gostosa, esta redação, mesmo que basicamente narrativa, é entremeada de descrições e reflexões, libertando-se da excessiva linearidade e da mera exposição cronológica dos fatos, o que lhe confere um certo grau de equilíbrio e beleza.

Vejam-se, por exemplo, as descrições:

"eu sonhava com uma bicicleta de cor vermelho-metálico brilhando na manhã de Natal, bem no lado da minha cama só esperando por mim". Uma construção de certa complexidade verbal e lingüística cuja originalidade confere beleza ao texto.

"perguntei ao meu pai de quem era aquela bicicleta linda que estava ali escondida por trás dos televisores velhos..."

O contraste criado por adjetivos opostos, procura acentuar a beleza da bicicleta.

Ou ainda a comparação:

"aparecendo um pedaço do haro e do quadro vermelho metálico como no meu sonho";

Destaca-se também a redação pela capacidade de

elaborar construções com um certo nível reflexivo: "... no momento não acreditei muito na história que ele inventou, e a esperança que ela fosse minha continuava"; "Pensei que meu pai ia levar a bicicleta dentro do carro"; "Finalmente o Natal chegou e com ele a esperança mais forte..." Sente-se aqui que a visão de mundo deste aluno consegue ir além do puramente concreto, passando deste para o abstrato, interligando-os num só plano, revelando, assim, maior domínio lingüístico.

Do ponto de vista da seqüencialidade temporal parece que faltou ao aluno situar-se no tempo. Vejamos como iniciam os parágrafos:

"Desde os meus 10 anos de idade...";

"Ai então um dia de manhã..."

"Finalmente o Natal chegou..."

Num desses últimos parágrafos, ou melhor ainda, o 2º, devia ter especificado o ano, como por exemplo: "Ai então, um dia de manhã, próximo ao natal do ano passado... ou próximo ao natal de 1986..."

Sente-se também faltar no aluno um maior domínio dos processos de recorrência, uma vez que podia valer-se mais da pronominalização e da substituição lexical, evitando, assim, a repetição excessiva do termo "bicicleta". Ainda que cada repetição tenha talvez valor estilístico e coesivo, reforçando a importância atribuída à bicicleta, o texto poderia ter ficado mais limpo e leve com menos repetições.

Redação nº 68 (escola particular)

DUMBOT

Dumbot era um elefantinho orfão de pai e mãe, e vivia numa floresta com os outros animais, mas sem nenhum amigo.

Certa vez entrou na floresta um gorila enorme, e na floresta os animais se apavoraram, o pânico foi geral.

Passaram uns dias e... os animais se reuniram para fazer uma reunião, convocada pelo seu tartarugo molenguo.

Os animais discutiram uma meia-hora e chegaram a seguinte conclusão: Que cada animal teria que fazer uma armadilha para capturar o Gorila.

E começaram a construção seu raposo e senhora construíram uma geringonça enorme, e seu tartarugo outra,

seu esquilo outra, seu urso ,outra e todos fracassaram dumbot presenciando aquilo se desespicionol E ai criou co_oragem foi a caverna do gorila com um baita cacho de bananas, fazendo uma trilha de bananas até fora da floresta e de volta ao circo que pertencia fera , com esse fa_oto heroico de dumbot conseguiu muitos amigos. E ai a flô_oresta voltou ao normal

THE

END

Verifica-se inicialmente que o aluno conseguiu libertar-se do tradicional "era uma vez" na introdução da narrativa. Esta apresenta-se com certa originalidade, pois pelo menos conseguiu libertar-se das amarras do livro didático, dos pré-esquemas e estereótipos escolares de que se valeram os colegas deste aluno. Da mesma forma, foge à monotonia, do excessivamente cronológico, de uma linguagem cansativa e desinteressante em contrada em muitas redações, tanto de 5ª como de 7ª série.

Observa-se que sem a repetição excessiva de termos e sem abusar do fenômeno da recorrência, conseguiu manter a coesão textual. No entanto, ainda há uma repetição demasiada: a da palavra "animal".

Quanto ao estabelecimento de relações interfrásticas, bem como quanto ao uso de seqüenciadores discursivos, o aluno revelou-se um pouco fraco, valendo-se quase que exclusivamente do "e".

No 5º parágrafo: "E ai criou coragem...", poderia ter substituído por: "Foi quando criou coragem, indo à caverna..." Adiante, o pronome relativo "que" mal empregado, provoca uma distorção do sentido, uma contradição. O emprego seria: "... e de volta ao circo a que pertencia a fera.

No 1º parágrafo a aditiva "e" poderia ser substituída por um pronome relativo: "Dumbot era um elefantinho orfão de pai e mãe que vivia numa floresta..."

CONCLUSÃO - SUGESTÕES

Dos vários problemas levantados no decorrer da análise, ressaltam-se os seguintes:

- inadequação no uso dos articuladores textuais;
- ausência total ou quase total de conectivos, limitando-se o aluno ao uso dos seqüenciadores "ai", "daí" e "e". (Observa-se esse fato mais a nível de 5ª série);
- excessiva repetição de lexemas idênticos:
- introdução de elementos sem contextualização , originando problemas de remissão (dêiticos e anafóricos);
- pouco domínio na utilização dos processos de pronominalização e substituição;
- problemas de paragrafação;
- interferência no texto escrito dos recursos da oralidade;
- não entendimento de "texto" como uma organização global, mas apenas como uma seqüência de frases isoladas ou, quando muito, agrupadas em parágrafos;
- incapacidade em construir um quadro global, organizando e sistematizando os dados e as idéias disponíveis, como também dificuldades na manutenção da referência.

A importância dos conectivos na organização textual vem expressa em muitos autores como em HALLIDAY & HASAN (1976), KOCH (1984, 1987) e GUIMARÃES (1987). Outros apontam os problemas advindos do uso indevido dos mesmos (LE MOS E ROCCO, anteriormente citadas), ou a incapacidade de explicitar seu significado (KLEIN, anteriormente citada).

Assim sendo, mais do que o estudo puramente taxonômico (classificação e subclassificação das conjunções) que a escola tradicionalmente exige do aluno, é necessário partir-se para um ensino que permita a este aluno o reconhecimento das relações que tais elementos estabelecem, bem como que lhe faculte o adequado emprego na produção escrita.

Considerando-se a leitura de fundamental importância no ensino da redação, uma vez que é através dela que o aluno poderá assimilar modelos ou matrizes textuais dos quais se valerá na sua produção escrita, adota-se a posição de KOCH que res-

salta, em seus trabalhos, a necessidade de se levar o aluno, nas atividades de leitura, a reconhecer estas relações, tanto as intraproposicionais como as responsáveis pela orientação argumentativa global do texto.

Uma etapa posterior ao reconhecimento seria o trabalho lingüístico com os conectores interfrásticos, envolvendo, a princípio, exercícios de substituição de elementos passíveis de exprimirem a mesma relação para, posteriormente, através do emprego de outros conectivos ou operadores, alterar a relação e, conseqüentemente, o sentido dos fragmentos discursivos ou do texto como um todo. Estas atividades teriam, então, o objetivo de levar o aluno a refletir sobre o tipo de relação estabelecida, bem como o de levá-lo a concluir que de acordo com o uso de tal ou qual operador, o texto sofrerá alteração de sentido.

Estes mesmos processos poderão ser utilizados na produção escrita do aluno.

Impõe-se, portanto, para o desenvolvimento da capacidade textual da criança, que a escola assuma uma nova postura: a ênfase nos exercícios de fragmentação da língua, na análise (lógica e gramatical) ceda lugar a atividades centradas ao nível das concatenações frásticas e interfrásticas, do encadeamento dos enunciados por meio dos operadores de discurso, chamando a atenção para a orientação argumentativa, para as relações microestruturais, bem como as que poderão auxiliar na organização do todo, macroestruturalmente, da coerência global do texto.

Por sua vez, o problema da referência, como vimos, está a merecer a atenção na produção escrita dos alunos, levando-os ao domínio do processo, tanto endofórico como exofórico. No processo endofórico, levar o aluno a perceber a necessidade de expressar o termo antecedente ou referido para evitar problemas de coesão como os vistos nas redações, frisando que a força da coesão advém da relação estabelecida entre antecedente e referente.

Um exercício prático seria, por exemplo, o de assinalar os pronomes e os elementos a que se referem, interligando-os por flechas, como mostra o texto nº 2, da página 136.

Ainda quanto ao processo de pronominalização, no que se refere ao pronome relativo, também poder-se-ia interligar

no texto, antecedentes e referentes. Exemplo:

As praias **que** ficam ao norte da ilha são mais frequentadas.

Plantei a árvore **que** você me deu e cerquei-a dos cuidados e atenções **que** merece.

Um outro exercício que poderia desenvolver o domínio do uso adequado do relativo consistiria em apresentar ao aluno sentenças de SN para que as transforme em relativas:

O surfista (*o surfista está de roupa amarela*) ganhou o concurso. – O surfista que está de roupa amarela ganhou o concurso.

O campeonato de "surf" (*eu presenciei o campeonato*) foi muito concorrido. – O campeonato de "surf", o qual presenciei foi muito concorrido.

O jogador (*falaste de um jogador*) é meu amigo. – O jogador de quem falaste é meu amigo.

A cidade (*moro na cidade*) fica numa ilha. – A cidade onde moro fica numa ilha.

A natureza (*nós devemos proteger a natureza*) é exuberante em nossa ilha. – A natureza, a quem devemos proteger, é exuberante em nossa ilha.

Vovó é do tempo (*não havia televisão naquele tempo*). Vovó é do tempo em que não havia televisão.

Processo inverso, isto é, decompor períodos relativos em sentenças independentes, poderá ser utilizado para levar o aluno a perceber claramente a função do relativo:

O surfista **que** venceu o concurso, ganhou um prêmio.

O surfista ganhou um prêmio.

O surfista venceu o concurso.

Viu-se que o fracasso de várias redações deveu-se à incapacidade de organizar e sistematizar as informações apresentadas. Este, por certo, é um problema complexo de se resolver, cujas causas também podem ser várias. No entanto, parece que a escola, na ênfase, como se viu, aos aspectos mais periféricos (ortografia, aspectos gráficos e mecânicos, regras gramaticais) leva a retardar ainda mais a capacidade de o aluno operar em níveis estruturais maiores e mais globais.

Deslocando a ênfase para planos mais gerais, torna-se importante, por exemplo, chamar a atenção do aluno para a progressão temático-remática de um texto, enfatizando a necessidade de um equilíbrio entre ambas, para a construção da coerência global. Mostrar-lhe, como no texto nº 3 (página 136), que para formar um texto não é necessário apenas que o mesmo seja coeso, mas também que a topicalização seja mantida por um determinado tipo de representação semântica.

Uma boa maneira de o aluno perceber o equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica seria talvez destacar no texto as informações antigas (que se repetem) de um lado, e de outro as informações novas (que se sucedem) no texto. A partir daí levá-lo a dar um título ao texto, de acordo com o tema identificado, ou partindo de um título produzir um texto, mantendo o tema.

Outra maneira seria a de habituar o aluno a prestar atenção nas expectativas que o título desperta, na orientação para a construção do sentido pelo leitor, procurando, posteriormente, no decorrer da leitura, verificar se essas expectativas foram de fato preenchidas. Chamar-lhe a atenção que do ponto de vista da situação de produção, o título, normalmente produzido por último, desempenha, ao lado da função anafórica (remete ao texto já produzido), uma função argumentativa no sentido de que constitui um recurso a serviço das intenções do escritor na sua intenção de influir sobre o leitor.

Importa também que a escola reserve um espaço maior para atividades de planejamento antes de partir para o processo de execução ou redação final, através de atividades que levem à elaboração de um plano que oriente o processo redacional em seu conjunto. Lado a lado a *o que e para quem escrever* (objetivos e interlocutor) é preciso mobilizar na memória a longo prazo certo número de informações e conhecimentos sobre o tema a ser desenvolvido.

Dos dois itens acima vai depender, em grande parte, o *como escrever*, isto é que recursos lingüísticos deverão ser utilizados para se alcançar os objetivos previstos.

Quanto aos problemas de paragrafação pôde-se sentir que enquanto uns não têm ainda noção do assunto ou pelo me-

nos não conseguem distribuir seu trabalho em parágrafos, formando, por isso, um só bloco, um amontoado de orações, outras fazem paragrafação excessiva, dispersando as idéias. Há aqueles, ainda, que isolam as idéias em parágrafos, como se estes se constituíssem em minitextos.

Por isso, antes de mais nada, a escola deveria rever seu conceito de parágrafo para não passar ao aluno a idéia de que cada parágrafo constitui uma unidade isolada e fechada sobre si mesma, buscando evitar a segmentação, e procurando determinar através de recortes como as relações textuais são representadas, vendo, portanto, o texto, como um todo que se organiza em recortes e o parágrafo como fragmento discursivo.

Além do mais, como aconselha JUNKES (1987:112), há necessidade de a escola trabalhar mais com exercícios de paragrafação, através da montagem e desmontagem de textos, seja, por exemplo, dividindo as idéias do texto no maior número possível de parágrafos, aparecendo estes então como "semi-totalidade discursiva", na medida em que o uso dos elementos coesivos efetuar as ligações interfrasais e transfrasais: seja reorganizando os vários parágrafos de um determinado texto, agrupando-os em introdução, desenvolvimento e conclusão num jogo de tópico-comentário.

Outro exercício, ainda segundo JUNKES, seria o da ordenação do texto em sua seqüência lógica, reelaborando e reconstruindo o aluno fragmentos textuais desordenados, para que, formando um texto coesivo e coerente, possa perceber a importância de construir um parágrafo lógico e claro, tendo em vista a macroestrutura textual.

Outro ponto importante que precisa ser revisto pela escola é a concepção de escrita como transcrição da oralidade. Reconhecendo que a relação entre as duas modalidades não se reduz a simples transposição de um código a outro, é preciso levar em conta as diferenças existentes entre os dois sistemas. Feita a distinção, é importante que dê mais atenção aos mecanismos específicos à modalidade escrita. Observar, por exemplo, que, se na conversação espontânea o planejamento é feito mais a nível local que global, o texto escrito, não tendo uma resposta imediata como na comunicação oral, deve ser planejado no seu todo antes de ser escrito, levando, assim, a criança a operar em níveis

estruturalmente maiores e mais globais.

Há depois todos os problemas lingüísticos ligados ao uso de construções, termos e expressões peculiares ao texto escrito. No uso conversacional a linguagem se apóia nos elementos extralingüísticos, permitindo a utilização de recursos extraverbais, presentes na situação de enunciação e havendo predomínio de um sistema de referências exofóricas. Esta não é a tônica da linguagem escrita, principalmente a utilizada na aprendizagem escolar, que se caracteriza mais pelo seu caráter formal, abstrato e impessoal, cujo uso equivale, de uma certa maneira, a obter o domínio de um novo sistema de alternativas sintático-semântico-pragmáticas.

Desta forma, não se pode esperar que a criança domine um por intermédio de outro. Ela precisa aperceber-se, desde cedo, que não é possível reproduzir na escrita o discurso oral, ou inversamente, falar como se escreve. Precisa ser chamada a atenção, por exemplo, que a relação face a face dos interlocutores que compartilham a mesma situação espaço-temporal em situação dialógica de fala, desencadeia o fenômeno da dêixis, enquanto que no discurso escrito o interlocutor (o leitor), na dependência do texto escrito, precisa valer-se de sua capacidade inferencial e de distanciamento para interpretar fenômenos ausentes no espaço e no tempo. Para uma melhor compreensão do fenômeno, uma sugestão seria a de utilizar textos televisivos.

Tomando como base, por exemplo, a fala de um conhecido comercial "Este é o único pingue-pongue que *eles* conseguem ganhar *dele*", mostrar à criança que não se pode transpor esta estrutura diretamente para a escrita. Daí também a importância de estar atenta, na escrita, aos processos de correferencialidade e anáfora, evitando problemas de remissão imprecisa, tornando o discurso vago, impreciso ou até ambíguo pela dificuldade de reconhecimento do antecedente. Ainda dentro deste item, é importante evitar repetições demasiadas e redundantes que, se permitidas e até necessárias na comunicação oral, na escrita podem afetar a coesão/coerência e mesmo impossibilitar a progressão temático-remática do texto.

Finalmente, quanto ao paralelo que se tentou estabelecer entre as escolas da rede oficial e da particular, se por

um lado se reconhece a impossibilidade de efetuar afirmações conclusivas apenas com os dados disponíveis, por outro, é preciso chamar a atenção para o perigo de se opor escola pública/escola particular, como geralmente acontece, radicalizando em favor desta última. Observe-se que poucas foram as diferenças constatadas, ao longo deste trabalho, quanto aos aspectos discutidos, tais como: as imagens que os alunos fazem de si mesmos como alunos, como leitores, autores, seus interesses, seus valores; o que esperam da escola; a visão de mundo, de educação, de linguagem que subjaz à prática pedagógica parece não contrastar; enfim, a ideologia veiculada tanto por um tipo de escola, como por outra origina-se de um mesmo sistema sócio-econômico e político. Se é forçoso reconhecer por um lado, o estado de abandono por parte do Estado, a que foram submetidas as escolas públicas nos últimos anos, gerando sua desestruturação e decadência, há que se considerar, por outro, que as escolas particulares também ficaram expostas a problemas decorrentes da desvalorização do ensino em nosso país. Haja vista, por exemplo, a precária qualificação profissional do professor que atinge as escolas indistintamente, mesmo porque, em sua grande maioria os professores são os mesmos, atuando nas duas redes. O problema maior parece residir no tratamento diferenciado que as escolas públicas deveriam dar às suas crianças, que, por sua própria condição, vivenciam experiências diferenciadas em relação aos usos e valores da lectoescritura, em comparação com as crianças das escolas particulares, ingressando aquelas, na escola, com desvantagem no que diz respeito aos pré-requisitos cognitivos para alfabetização e leitura, bem como trazendo o estigma de sua cultura, de seu dialeto.

Por outro lado, reconhece-se que o fator sócio-econômico é uma variável importante na determinação do sucesso ou fracasso escolar. Nem se quer discutir a importância de uma distribuição de renda justa que oportunize a todos condições de sobrevivência e condições mínimas de acesso aos bens culturais. Nesse ponto, entende-se a vantagem que as crianças da rede particular têm, comparativamente às da rede pública, historicamente marginalizadas e privadas de seus direitos fundamentais.

O que se critica é a maneira como a escola tem encarado a questão, transferindo o problema do fracasso escolar

unicamente para essas questões de ordem infra-estrutural, procurando livrar-se de sua responsabilidade.

Se há considerável diferença, em relação às 5^{as} séries, no nível das redações, destacando-se os alunos da escola particular, isto talvez não queira dizer que esta ensine melhor, pelo fato de ser particular, ser melhor equipada, etc., nem que estes alunos tenham obtido melhor desempenho em razão de sua origem (sendo mais inteligentes e mais bem dotados) ou de suas condições de vida; nem que os alunos da escola pública, provenientes do morro ou favela, sejam ignorantes e portadores de deficiências, pouco restando à escola fazer. Mais que tudo isso, talvez, o fator complicador resida no fato de a escola pública não ter se adequadado à realidade de seus alunos, conservando um modelo pedagógico, tanto a nível geral, como a nível específico de Língua Portuguesa ou ensino da língua materna, construído para uma elite, pouco ou nada tendo a ver com a realidade e necessidade das classes populares.

A performance apresentada pelos alunos das 7^{as} séries, com resultados favorecendo mais os alunos da escola pública, vem corroborar as teses acima. Sendo as duas escolas localizadas numa mesma cidade (São José), praticamente vizinhas, frequentadas por alunos em sua maioria oriundos de famílias de classe média desta cidade, sem diferenças significativas quanto ao nível sócio-econômico, conforme dados colhidos, era de se esperar um resultado semelhante de uma clientela mais ou menos homogênea, não em razão unicamente do fator sócio-econômico em si, mas como uma decorrência deste: a exposição aos usos e valores sociais da escrita e as experiências prévias vivenciadas pelos alunos de ambas as escolas na construção de seu conhecimento, por certo devem ter se processado em compasso de igualdade, como faz supor a lógica, como devem, estes alunos, ter chegado à escola em níveis de desenvolvimento cognitivo semelhantes e em igualdade de condições para apropriarem-se da lectoescrita, através do modelo pedagógico adotado pelas escolas.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Lançando um olhar retrospectivo sobre as reflexões efetuadas ao longo do presente trabalho, procurar-se-á neste capítulo, frisar pontos importantes e fundamentais, acrescentando outros, que poderão indicar novos rumos ou sugerir novos dimensionamentos à prática pedagógica no ensino da língua materna.

A questão básica que precisa ser colocada primeiramente é que, previamente ou paralelamente às questões metodológicas, às práticas efetivas de sala de aula precisam ser considerados os posicionamentos teóricos, as concepções de linguagem, as opções político-pedagógicas que sustentam esta prática escolar.

Uma proposta metodológica coerente é aquela que procura articular concepções educacionais e epistemológicas sobre o sujeito (o aluno) e sobre o objeto (a linguagem) com as atividades em sala de aula. Isto significa dizer que os passos metodológicos, os meios utilizados para se chegar aos objetivos pretendidos devem sustentar-se numa estratégia global capaz de orientar o trabalho pedagógico, dotando-o de coerência, sentido e perspectiva.

No tocante aos fundamentos teóricos da aprendizagem, o conhecimento da psicogênese da alfabetização vem a merecer a atenção por parte daqueles que estão efetivamente enganados na questão educacional, no sentido de se promover uma revolucionária reformulação nos conceitos tradicionais que alicerçam o ensino da lectoescritura na escola. A formação do professor, comumente centrada no preparo técnico, precisa ter implicações mais profundas no sentido de fornecer-lhe um substrato, uma base teórica sobre a gênese do conhecimento que o torne capaz de construir sua própria prática na apreensão do objeto sobre o qual vai operar, resgatando-o do papel submisso de "aplicador de teorias", ao mesmo tempo em que, como mediador, proporcione ao aluno as condições que o capacitem a construir seu próprio conhecimento na interação com o processo.

A consequência mais geral desta reformulação nas

atividades de alfabetização e leitura é o respeito à caminhada individual da criança, rumo à apropriação do conhecimento, aceitando-se, por exemplo, os erros ortográficos como parte integrante no processo evolutivo, reveladores que são das hipóteses de que a criança se utiliza em sua reflexão sobre a escrita, neste processo de apropriação da linguagem, e adotando-se uma postura que leve ao desenvolvimento de estratégias que estimulam mais a fluência lingüística do que a correção.

Outra decorrência é que, uma vez abandonados ou desenfaturados os métodos de alfabetização baseados no treinamento mecânico som-grafia e levando em consideração a história de cada criança, sua experiência no mundo dos símbolos, através da qual constrói hipóteses progressivas em relação à lectoescritura, está se oportunizando à criança expressar-se espontânea e significativamente, preservando-lhe e desenvolvendo-lhe sua competência textual, ao mesmo tempo em que, colocando-a em contato com textos verdadeiros que lhe proporcionarão o prazer da leitura, estar-se-á contribuindo de maneira decisiva para a formação do leitor.

De acordo com a teoria básica da aprendizagem, o método não cria o conhecimento. Isto significa dizer que o processo de aprendizagem do aluno pode ser distinto do método proposto para ele. Daí a importância de se criar na escola um espaço para o aluno, visando a dar-lhe condições para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem de tal maneira que o método não se sobreponha ao processo, mas se articule com ele.

Pela compreensão do processo de construção do conhecimento a escola terá condições de conferir ao aluno seu estatuto de sujeito, não mais recebendo a criança que chega à escola como se fosse uma folha em branco, onde tivessem que ser inscritas as informações vindas de fora, mas como um sujeito construtor de seu saber, cabendo à instituição, portanto, a tarefa de construir uma didática que leve em conta o que a criança pensa, o pensamento que ela construiu sobre a escrita, ao mesmo tempo em que se mostre capaz de proporcionar a passagem dos níveis menos complexos para os mais avançados, uma vez considerado e compreendido o estágio em que se encontra a criança e a sua realidade lingüística ao entrar para a escola. Neste

particular, não se pode perder de vista o fato de que a criança em fase de alfabetização — com raras exceções — é um falante que já domina sua língua e que, portanto, traz interiorizada sua gramática.

> Outro ponto importante a se considerar é que o sujeito, na construção de seu conhecimento, não pode ser tomado isoladamente, quer dizer, sua aprendizagem não se dá por uma ação individual diretamente dirigida à realidade: como um ser imerso no social, a compreensão desta realidade se faz acompanhar do reconhecimento do outro, havendo confluência entre o processo individual da apropriação do conhecimento com o processo sócio-histórico, na sua essência indicotomizáveis, permitindo assim, ao indivíduo inserido em sua realidade social, cultural, constituir-se como ouvinte, falante, leitor e escritor, uma vez oferecidas as condições necessárias. Além do aprofundamento nas questões que envolvem a gênese do conhecimento, a escola (o alfabetizador, o professor) necessita conhecer a essência do objeto com que trabalha (a língua, a linguagem). Para isso precisará recorrer ao apoio da Lingüística e das disciplinas afins.

A compreensão das bases teóricas da aprendizagem desemboca para uma concepção de linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde o falante, apresentando-se como sujeito, implica o outro, sendo portanto, a língua o lugar onde os indivíduos se implicam mutuamente. Nesta concepção a linguagem é pensada como ação, como interação entre os indivíduos na sociedade, lugar de intersubjetividades, implicando a escola assumir um compromisso político-pedagógico que abra um espaço de interlocução para que alunos e professores se tornem interlocutores reais uns dos outros.

Assumida esta atitude, este posicionamento, novos conteúdos, objetivos, novos critérios técnicos e metodológicos precisam entrar em campo, que conduzam à alteração das condições de produção da linguagem escolar — essencialmente artificiais — criando condições para um processo adequado de interação.

No que tange à produção textual, em que não raro a redação se constitui num mero exercício-treino, a passagem pa

ra uma produção efetiva em que se apor-tunize de fato ao aluno dizer sua palavra, numa situação definida, poderá ser efetuada revertendo-se a *destinação* dos textos produzidos: não mais a um único leitor, que no caso escolar nem chega a ser um sujeito-leitor, mas uma função-leitor preenchida pelo professor (FIAD, 1987), mas a *sujeitos-leitores* definidos pelo grupo (alunos e professor), num processo participativo e interativo.

Neste particular, estabelecimentos de ensino em vários pontos do país (ver por exemplo, O Texto na Sala de Aula, de GERALDI, 1984, citado na Bibliografia) vêm desenvolvendo atividades tais como:

- a) instituição da imprensa na comunidade escolar. Para tanto, é aproveitado o próprio mimeógrafo da escola, resgatando-o de sua função massificadora. O mimeógrafo poderá ser útil seja na elaboração de um "jornal escolar", organizado pelos próprios alunos, seja na organização de antologias de textos ou pequenos livretos, ou mesmo na distribuição avulsa de textos produzidos pelos alunos, valorizando-os assim como autores e desmitificando o culto ao livro;
- b) organização de murais e varais literários; pequenas resenhas elaboradas pelos alunos, objetivando despertar nos colegas o interesse pela leitura (ver, por exemplo, o artigo "A prática de Leitura de Narrativas Longas: Uma Proposta Viável", in Revista Leitura Teoria & Prática, nº 09, junho/1987);
- c) intercâmbio com jornais da cidade, objetivando conquistar um espaço para a publicação dos textos escolares;
- d) instalação de um "sistema de correios", oportunizando à criança trocar correspondência entre membros da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários) ou mesmo com pessoas fora da escola.

Partindo-se, então, da valorização dos textos produzidos na escola, outros discursos devem merecer atenção, procurando deslocar a ênfase e a prioridade sempre concedidas ao texto literário, para uma abertura pluralista, concedendo espaço para a diversidade, para as várias formas de recriação do real, enfatizando a força ilocutória existente em cada texto, suas marcas ideológicas, sua intencionalidade.

Se a linguagem é a forma mais sutil de dominação não pode a escola ficar alheia, por exemplo, ao bombardeamento de informações verbais e não-verbais a que está submetida a sociedade moderna, através dos meios de comunicação de massa. Para tanto, é preciso pensar num projeto que viabilize o estabelecimento de relações entre leitura e os meios de comunicação social que veicule linguagem e realidade, o texto ao contexto, linguagem e ideologia.

Neste particular, merece destaque a televisão como um dos meios mais expressivos e poderosos de veiculação de mensagens e discursos, que, assumindo ora clara e explicitamente a intenção de agir *sobre*, de atuar na e pela linguagem, ora valendo-se de formas mais sutis e veladas, opera com seu poder massificante, contribuindo, assim, na formação de sujeitos críticos e ainda como desestimuladora da linguagem oral, da narratividade, quer pela falta de intercambialidade entre locutor e interlocutor, quer pela força de icônico, que tanto atrai e motiva. Cabe à escola, portanto, aproveitar esta motivação, seja desenvolvendo o espírito crítico do aluno, despertando-o para a força da palavra que tanto pode libertar como dominar, seja desenvolvendo a linguagem oral em debates e discussões sobre assunto de interesse do aluno veiculados por este meio de comunicação, ou ainda efetuando a transição entre gêneros, na passagem do icônico ao verbal.

Outro ponto importante que deve merecer atenção é a necessidade de se resgatar a oralidade na escola. Esta, tradicionalmente grafocêntrica, esqueceu-se da necessária mediação entre oralidade e escrita. Mesmo a Comissão Nacional (1985) que elaborou as diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna, foi omissa neste particular: os objetivos propostos e recomendados para as séries iniciais do 1º

grau referem-se à escrita e à leitura, silenciando quanto à linguagem oral.

Uma das tarefas importantes da escola, no entanto, é "tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal" (GNERRE, 1985). Isto poderia ser feito aproveitando-se, por exemplo, o folclore, lendas e tradições da comunidade, transmitidas oralmente de geração a geração, prestigiando-se os "contadores de histórias", trazendo-os para a escola, criando-se, assim, situações reais de interlocução e explorando, a partir delas, variantes situacionais, discursivas, dialetais, enfatizando-se, outrossim, as diferenças entre texto escrito e texto oral.

Reiterando a tese da necessidade de uma redefinição do objeto da lingüística, adota-se uma postura teórica que intenciona abarcar a linguagem como um todo (nos seus aspectos sintático, semântico e pragmático), como uma realidade discursiva que se traduz em atos de fala. O texto, que se constituirá então em unidade de análise, será abordado na dinâmica das relações que se instituem pela interação verbal. Passa, portanto, a ser considerado como uma totalidade compreendida ou produzida, cuja relação das partes com o todo é complexa, envolvendo mais do que a simples soma de suas frases. Mais do que uma unidade formal, o texto é uma unidade pragmática, pensando-o, portanto, em termos de processo de interlocução e consideradas as condições de sua realização.

Desta maneira precisar-se-á inverter o processo de aprendizagem da língua escrita: não mais ensinar o aluno a partir de um conjunto de regras, mas que estas sejam aprendidas a partir de sua prática de produção textual, à medida que surgirem dificuldades e problemas nesta produção, tendo então este ensino gramatical — que procurará ultrapassar o nível frasal para atingir o textual — o objetivo de auxiliar o aluno a vencer suas dificuldades e por isso partirá, tanto quanto possível, do próprio texto do aluno. Sô assim o ensino gramatical adquirirá sentido e não se reduzirá a um amontoado de regras artificiais compartimentadas e estanques.

Aliás — reiterando o que já foi dito — o esforço da escola deveria ser no sentido de integrar as atividades

básicas comumente aí desenvolvidas (leitura, redação e gramática), no sentido de conferir unidade à linguagem em suas dimensionalidade pragmática. Para atingir tal dimensão, que ultrapassa se em muito o caráter puramente informativo que não raro se lhe impinge, há que se perspectivar o fenômeno lingüístico em termos de uso, isto é, captar a língua em funcionamento, levantando o modo como é utilizada, enfim, convertendo a língua em discurso.

Ao nível da produção escrita, uma gramática que objetive capacitar o aluno a utilizar eficazmente sua língua em situações concretas de interação, vai preocupar-se em desenvolver no aluno a segurança e a competência em relação ao conjunto de fatores relacionados à coerência textual, frisando a importância de ter um leitor definido de cuja imagem dependerá, em grande parte, a coerência do texto que irá redigir.

Por outro lado, irá levá-lo a utilizar adequadamente os elementos que permitirão o estabelecimento de relações básicas interfrásticas e entre as seqüências textuais de modo a constituírem um todo coesivo, bem como a obter o domínio dos operadores argumentativos que poderão dotar o discurso de maior poder de persuasão. Para isso é importante levá-lo a perceber que esses elementos lingüísticos não significam por si sós, mas em relação ao contexto lingüístico como um todo.

No que tange à compreensão de um texto, por sua vez, o leitor só chegará até ela se lhe apreender a coerência global, macroestruturalmente, caso contrário, não conseguirá reter do texto nada mais do que um conjunto de informações fragmentadas e desconexas. Para isso ele precisará de um plano geral, ao nível do texto como um todo, uma hipótese inicial sobre o sentido global, ao mesmo tempo em que o sentido global é construído através das hipóteses internas, num processo contínuo de vai-e-vem (GALVES & BUSNARDO, 1983). Para a construção das hipóteses internas o leitor necessitará interagir com os elementos lingüísticos em contexto e desenvolver habilidades e estratégias a nível microestrutural, através das quais ele conseguirá reconstruir o evento da enunciação, percebendo as imbricações, as relações entre as duas estruturas, os dois níveis e reconstruindo, assim, uma articulação coerente entre os mesmos.

É nesse sentido que se vê a necessidade de se interrelacionar *gramática, compreensão e produção textual*. O sentido de uma gramática textual aponta na direção de uma gramática relacionada à comunicação humana, como sendo um instrumento, um conjunto de sinais a serviço da construção dos sentidos possíveis previstos para o texto ou a exclusão de outros por não fazerem parte de seu futuro discursivo.

O conhecimento do texto não só enquanto unidade formal mas principalmente enquanto unidade pragmática-discursiva e o entendimento de que a inter-relação dos diversos níveis de conhecimento do sujeito (lingüísticos, pragmáticos, discursivos, etc) contribuem de maneira decisiva na participação deste na construção dos sentidos, fará deslocar a ênfase dada ao estudo da compreensão de microunidades — desenvolvido através do reconhecimento e processamento de sentenças, de estruturas gramaticais e lexicais — para a compreensão de textos. O estudo das microunidades servirá assim como um meio (e não como um fim em si mesmas) para que o aluno possa alcançar o texto com mais profundidade.

A concepção tradicional de leitor visto unilateralmente como um analisador do "input" gráfico precisa assim ser redimensionada na projeção de uma concepção de leitura interativa pela qual o leitor é um re-criador de significados. Da mesma maneira se no enfoque tradicional o objeto era concebido como completamente determinado, a indeterminação, em virtude da multiplicidade de sentidos possível, passa a ser considerada como constitutiva na caracterização de leitura como processo de interlocução. As relações que deveriam deste processo não se instituem apenas entre o sujeito e o objeto (o texto) mas também entre autor e leitor, este como membro cooperativo e participativo do processo.

Embora autor e leitor tenham estatutos diferentes na interlocução (o de autor e o de leitor) ou seja, finalidades específicas, não há separação categórica — como já foi visto — entre os dois, pois quem escreve supõe o leitor e quem lê interage com o autor. A leitura e a escrita são assim partes integradas da interação verbal. Como atos de comunicação verbal, embora distintos, colocam-se como processos contínuos,

indissociáveis. Assumindo o compromisso básico de preservar e desenvolver no aluno sua competência textual, importará para a escola criar mecanismos ou canais de remissão mútua de implicação entre os mesmos. A leitura, como um dos elementos que constituem o processo de produção escrita, poderá servir de "input" à produção escrita, fornecendo-lhe matéria prima e matrizes textuais (o que e como escrever), sem que isso possa significar cópia de um modelo ou a supressão da liberdade ou da criatividade do escritor. A escrita, por sua vez, através da prática constante, poderá ampliar o desempenho crítico do leitor, sua capacidade de interpretativa.

É claro que esta relação não é de todo mecânica, automática, isto é, não basta ler bastante ou ser bom leitor para se chegar a escrever bem, cabendo, então, ao professor proporcionar condições para que a competência textual a nível receptivo seja transferida ao campo da competência produtiva, proporcionando, numa relação dialética, um fluir contínuo entre as duas competências.

Por outro lado, esta relação também não pode ser colocada em termos de simples paralelismo: a interdependência, a interligação e mesmo a simbiose estreita que parece dominar os dois processos, como se fosse um o lado do outro — e por isso também, de certa forma, enquanto se processa a aprendizagem de um, está acontecendo também a aprendizagem do outro — apontam para a necessidade de se instituir um ensino integrado de tal sorte que não existam aulas de leitura e aulas de redação mas um espaço onde as duas atividades, através do dinamismo próprio do jogo efetivo da interação verbal, fortaleçam o exercício da textualidade e da intertextualidade.

A visão do processo como um todo integrado exigirá mais do que o compromisso de ensinar leitura, redação e gramática, ou seja, a garantia da relação entre essas atividades, para que se proporcione ao aluno, antes de esgotá-las cada uma em si mesma, uma visão de linguagem menos fragmentada e assim possa entender a dinâmica do ato comunicativo e instituir-se nele como sujeito integrante deste ato.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. Marques (1987). Esquizofrenias. Leia - 109, São Paulo, p. 48-49. nov.
- ABAURRE-GNERRE, M. B. Marques (1985). Leitura e escrita na vida e na escola. Revista Interação, São Paulo, YAZIGI, (16):26-9 nov.
- ABUD, M. J. Milharezi (1987). O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo, EPU.
- ANTUNES, Irandê (1987). "Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal". Leitura: Teoria & Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, (19):25-7, dez.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV) (1986). Marxismo e filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Fraleschi Vieira. São Paulo, Hucitec, Ltda.
- BARBISAN, Leci B. & CAMINHA, Heda M. (1986). "Por uma pedagogia do escrito". Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC/RS, 21 (4): 69-84, dez.
- BASTOS, Lúcia K. X. (1985). Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. Campinas, Editora da UNICAMP.
- BECHARA, Evanildo (1985). Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? São Paulo, Ática.
- BELLEI, S. L. P. (1986). "O ensino da literatura estrangeira no Brasil: do significado à significação". Trad. Vera L. Bazzo. Perspectiva. Florianópolis, Ed. da UFSC, (7):99-113, julho-dez.
- BENVENISTE, Emile (1976). Problemas de lingüística geral. São Paulo, Cia. Ed. Nacional/EDUSP.

- BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen (1984). Psicanálise da alfabetização. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BRAGA, Denise B. & BUSNARDO, Joanne (1984). "A contribuição do ensino da leitura para a deformação do leitor". Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, (3):23-36.
- BRITO, Percival L. (1984). "Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)". In: GERALDI, J. Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Casca-vel, ASSOESTE, p. 109-19.
- CABRAL, Leonor Scliar (1985). "Um exemplo de psicolingüística aplicada para minorar o insucesso escolar". Perspectiva. Florianópolis, Ed. da UFSC, (4):73-86, jan. -ju.
- _____ (1987). "Critérios para análise de cartilhas (uma abordagem psicolingüística)". In: KIRST, M. H. B. (org.). Lingüística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 127-43.
- CAMACHO, Roberto Gomes (1985). "O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa". ALFA. Rev. de Lingüística, São Paulo, UNESP, (29):1-7.
- CARRAHER, Terezinha N. & REGO, Lúcia L. B. (1984). "Desenvolvimento cognitivo e alfabetização". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65 (149): 38-55, jan/abr.
- CAZDEN, Courtney B. (1987). "A língua escrita em contextos escolares". Trad. Maria L. Silveira. In: FERREIRO E. e PALACIO (coord.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CHARAUDEAU, Patrick (1984). "Linguagem, cultura e formação. (Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz)". Trad. Lígia F. Ferreira, Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, (3):111-9.

- CHAROLLES, Michel (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". Langue Française, Paris Vie. (38): 7-41, mai.
- CHOMSKY, Noam (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore G. V. (1983). Linguística textual: introdução. São Paulo, Cortez.
- FEITOSA, Aécio (1985). "Raízes da educação no Brasil". Educação em Debate, Fortaleza, EUFC, (10): 105-16, ju-dez.
- FERREIRO, Emilia (1986). Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez.
- _____ & TEBEROSKY, Ana (1986). Psicogêneses da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FIAD, Raquel Salek (1986). "Ensino da língua materna: gramática X leitura e redação?" Leitura: Teoria & Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, (7): 21-4, ju.
- _____ & CARBONARI, M. do Carmo (1987). "Teoria e prática do ensino de língua materna". Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez (14):34-41.
- FIGUEIREDO, Célia A. (1985). "A leitura como um processo psicolinguístico". Letras & Letras, Uberlândia, 1 (2):79-98, dez.
- FILLMORE, Charles J. (1966). "A proposal concerning English prepositions". In: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1966. Edited by Francis P. Dinneen, S. J. Washington D. C.:Georgetown University Press., 19-34.
- _____ (1968). "The case for case". In: Universals in linguistic theory. Edited by Emmon Bach and Robert T. Harms. New York: Holt, Rinehart and Winston., 1-88.

- FONSECA, F. Irene & FONSECA, Joaquim (1977). Pragmática lingüística e ensino do português. Coimbra, Almedina.
- FRANCHI, Eglê (1984). E as crianças eram difíceis ... A redação na escola. São Paulo, Martins Fontes.
- FREIRE, Madalena (1983). A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1976). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1978). Pedagogia do oprimido. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1983). A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez.
- FULGÊNCIO, Lúcia (1983). "Fatores lingüísticos da legibilidade dos textos". In: JUNQUEIRA, Maria A. (coord. geral). Redação e Leitura, São Paulo, EDUC.
- GADOTTI, Moacir (1987). Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática.
- GALVES, Charlotte C. & BUSNARDO, Joanne (1983). "Leitura em Língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna." In: JUNQUEIRA, Maria A. (coord. geral). Redação e Leitura, São Paulo, EDUC.
- GEEMPA (1987) (Grupo de Estudos sobre Educação-Metodologia de Pesquisa e Ação). Esther P. Grossi, Carmem M. Craidy e Norma Marzola (coord.), Porto Alegre, Kuarup.
- GERALDI, J. Wanderley (org.) et alii (1984). O texto na sala de aula. Cascavel, ASSOESTE.
- _____ (1987). "Escrita, uso da escrita e avaliação". CADERNOS CEDES, São Paulo, Cortez, (14):30-3.

- GIERING, M. Eduarda (1985). "Recepção e produção textual em 5ª série do 1º grau". Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC/RS, 18 (2):77-104, ju.
- GNERRE, Maurizio (1985). Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes.
- GOODMAN, Kenneth S. (1987). "O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento". Trad. Maria L. Silveira. In: FERREIRO, Emilia e PALACIO M. G. (coord.). Os processos de leitura e escrita, Porto Alegre, Artes Médicas.
- GUIMARÃES, Eduardo (1987). Texto e argumentação. Campinas, Pontes.
- GUIMARÃES, M. I. de Oliveira (1983). "A redação escolar: processo e produto das classes de iniciação". In: JUNQUEIRA, Maria A. (coord. geral). Redação e Leitura, São Paulo, EDUC.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). Learning how to mean: explorations in the development of language. New York, Elsevier North-Holland, Inc.
- _____ (1976). "Estrutura e função da linguagem". In: LYONS, John (org.). Novos horizontes em lingüística, São Paulo, Cultrix/EDUSP.
- _____ & HASAN, Ruqaiya (1976). Cohesion in english. London, Longman.
- HARSTE, J. C. & BURKE C. L. (1987). "Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita". Trad. Maria L. Silveira. In: FERREIRO, Emilia e PALACIO M. G. (coord.). Os processos de leitura e escrita, Porto Alegre, Artes Médicas.
- HAUI, Amini Boainain (1983). Por uma nova gramática-padrão da língua portuguesa. São Paulo, Ática.

ILARI; Rodolfo (1985). A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes.

_____ & GERALDI, J. W. (1985). Semântica. São Paulo. Ática.

JUNKES, Terezinha K. (1987). Redação no vestibular. Um estudo da coesão textual. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis.

KATO, Mary A. (1983). "O ensino de línguas após a implantação da lingüística". ABRALIN - Boletim, Campinas, (4):51-9, maio.

_____ (1985). O aprendizado da leitura. São Paulo, Martins Fontes.

_____ (1986). No mundo da escrita. São Paulo, Ática.

KLEIMAN, Ângela B. (1983). "Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento". Cadernos PUC, São Paulo, Cortez/EDUC, (16):34-48.

_____ (1984). "Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área da leitura". Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, (3):5-21.

KOCH, Ingedore G. V. "Coerência e coesão na teoria do texto". ABRALIN - Boletim, Campinas, (6):59-71, mai.

_____ (1984). Argumentação e linguagem. São Paulo, Cortez.

_____ (1987). "Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos". In: KIRST, Marta H. B.(org.). Lingüística Aplicada ao Ensino de Português. Porto Alegre, Mercado Aberto, p.83-98.

LAFACE, Antonieta et alii (1986). Leitura e Conhecimento. São Paulo, PUC/EDUC.

LAJOLO, Marisa (1984). "Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares". Leitura: Teoria & Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, (4):19-25.

LEMONS, Cláudia T. G. (1977). "Redações no vestibular: algumas estratégias". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (23):61-71.

_____ "Teoria da diferença e teoria do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". UNICAMP - IEL - Mimeo.

LUFT, Celsô Pedro (1985). Língua e Liberdade. Porto Alegre, LPM.

MACHADO, Lia Z. (1983). Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense.

MAGALHÃES, Lígia C. & ZILBERMAN, Regina (1984). Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo, Ática.

MARCUSCHI, L. A. (1983). Linguística de texto: o que é e como se faz. UFPE, Recife, série Debates I.

_____ (1985). "Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo". Leitura: Teoria & Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, (5):3-16.

MARTINS, M. H. (1986). O que é leitura. 6ª ed., São Paulo, Brasiliense.

MAYRINK-SABINSON, M. L. (1986). "Refletindo sobre a alfabetização". Leitura: Teoria & Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, (7):15-20, ju.

_____ (1987). "Algumas considerações sobre a alfabetização" Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (14):20-4.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Relatório conclusivo. Brasília.
- MIZUKAMI, M. da Graça N. (1987). Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, EPU.
- MORAES, Olinda M. (1986). "Um estudo das relações de coesão em português". Letras & Letras. Uberlândia, 2 (2):359-84, dez.
- MOREIRA, Nadja da C. R. (1985). "Leitura: problemas de processamento". Revista de Letras, Fortaleza, 8 (1), ja/jun, p.21-36.
- NEIS, I.A. (1981). "Por uma gramática textual": Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC/RS, 14 (44):21-49.
- _____ (1982). "A competência de leitura". Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC/RS, 15 (2):43-57.
- ORLANDI, Eni P. (1984). "Significação, leitura e redação". Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, (3):37-44.
- _____ (1986). "A análise de discurso: algumas observações". D.E.L.T.A. (Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada). São Paulo, PUC/EDUC, 2 (1):105-26.
- _____ (1987). A linguagem e seu funcionamento. 2ª ed. rev. aum. São Paulo, Pontes.
- OSAKABE, Haquire (1979). Argumentação e discurso político. São Paulo, Kairós.
- PÊCHEUX, M. (1969). Analyse Automatique du discours. Paris, Dunod.
- PÊCORA, Alcir (1983). Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes.

- PERINI, Mário A. (1985). Para uma nova gramática do português. São Paulo, Ática.
- PERROTTI, Edmir (1982). "A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 9-27.
- PONTES, Eunice (1986). "Linguística e repressão gramatical". ABRALIN - Boletim, Campinas, (8):145-52, set.
- _____ (1987). O tópico no português do Brasil. Campinas, Pontes.
- PRATES, Marilda (1984). Reflexão & ação em língua portuguesa, 5ª a 8ª séries, 1ª grau, São Paulo, Ed. do Brasil S/A.
- REGO, Lúcia B. (1986). "A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico". D.E.L.T.A. (Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada). São Paulo, PUC/EDUC, 2 (2):165-80.
- ROCCO, M. T. F. (1981). Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo, Mestre Jou.
- ROCKWELL, Elsie (1985). "Os usos escolares da língua escrita". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 85-95.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1978). Linguística e teoria de texto. Trad. Ernst F. Schurman. São Paulo, Pioneira.
- SEVERINO, Antônio J. (1986). Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU.
- SILVA, Ezequiel T. (1984). O ato de ler. 3ª ed., São Paulo, Cortez.
- SILVA, Lília M. (1986). A escolarização do leitor. A didática da destruição da leitura. Porto Alegre, Mercado Aberto.

- _____ et alii (1986). O ensino de língua portuguesa. São Paulo, Atual.
- SILVEIRA, Maria I. (1982). "Análise da coerência textual em redações escolares". Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC/RS, 15 (2):87-105.
- SILVEIRA, R. C. P. (1986). "Um conceito de texto". In: FÁVERO L. L. e PASCHOAL M. S. Z. (org.). Linguística textual. São Paulo, PUC/EDUC, p. 65-74.
- SIMÕES, F. D. (1986). Por uma abordagem textual no ensino do português. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis.
- SIQUEIRA, J. H. S. (1986). A dissertação. São Paulo, PUC/EDUC.
- SOARES, M. B. (1985). "As muitas facetas da alfabetização". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 19-24.
- _____ (1986). Linguagem e escola. São Paulo, Ática.
- TASCA, Maria (1986). "A formação lingüística do alfabetizador". Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC/RS, 21 (4):127-9, dez.
- TEBEROSKY, Ana (1987). Construção de escritas através da interação grupal. Trad. M. L. Silveira. In: FERREIRO, E. e PALACIO M. G. (org.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 124-42.
- VOGT, Carlos (1980). Linguagem, pragmática e ideologia. Campinas, HUCITEC/FUNCAMP.
- VOTRE, S. J. (1987). "Discurso e sintaxe nos textos de iniciação a leitura". In: KIRST, M. H. B. (org.). Linguística aplicada ao ensino de português, Porto Alegre, Mercado Aberto, p.111-26.

WEISZ, Telma (1985). "Repensando a prática de alfabetização. As idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52):115-9.

WIDDOWSON, H. G. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris, Hatier.

ZILBERMAN, Regina (1983). "Sociedade e democratização da leitura". Leitura: Teoria & Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, (1):6-12, abril.

_____ (1985). "A leitura na escola". In: ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, p.9-22.

Querido aluno,

Para que você aprenda, é muito importante que você goste daquilo que faz, que você se interesse pelas matérias, pelos assuntos tratados em aula.

Por isso, queremos saber do que você gosta, do que você não gosta, se você está contente com a escola, com as matérias e, principalmente, com a matéria de Língua Portuguesa.

Dizendo como está a escola hoje, e em que ela poderia melhorar, você está mostrando como pensam os alunos, quais as opiniões que eles têm. É muito importante, hoje, não só ouvir os professores, mas também os alunos, pois juntos, professores e alunos formam a escola.

Contamos, por isso, com sua colaboração. É necessário, então, que aquilo que você vai dizer, responder ou sugerir, seja dito, respondido ou sugerido com muita seriedade e muita sinceridade.

Leia com muita atenção as questões a seguir e vá respondendo com calma e tranquilidade.

Um abraço e muito obrigada

Profª. Geraldina Burin

A. Nos itens abaixo você vai completar as lacunas.

1. Meu nome é _____

2. Sou do sexo () Masculino () Feminino

3. Tenho _____ anos.

4. Moro na rua _____ Bairro _____

5. Meu pai chama-se _____

Minha mãe, _____

6. Meu pai trabalha de _____

Minha mãe trabalha de _____

7. Meu pai estudou até _____ e ganha _____

Minha mãe estudou até _____ e ganha _____

8. Tenho _____ irmãos.

9. Eu estudo na Escola _____

Bairro _____ no período da _____

10. Eu trabalho _____ (trabalho ou não trabalho).

Eu faço o seguinte: _____

11. Nas horas de folga eu _____

12. Os programas de que mais gosto na televisão são: _____

13. a) Eu gosto de estudar porque _____

b) Eu não gosto muito de estudar porque _____

14. a) Para mim, a matéria de Língua Portuguesa é importante porque _____

- b) Não é muito importante porque _____

15. a) Nessas aulas de Língua Portuguesa eu gosto muito de _____
_____ porque _____

- b) O que eu não gosto muito nessas aulas é _____
_____ porque _____

16. a) O que eu acho fácil nesta matéria é _____
_____ porque _____

- b) O que eu acho difícil é _____
_____ porque _____

17. a) Eu tenho muito interesse por estas aulas porque _____

- b) Eu não tenho lá muito interesse porque _____

18. a) Eu gosto de me expressar oralmente, de falar, explicar, de dar respostas quando sou chamado, porque _____

- b) Eu não gosto muito de me expressar oralmente porque _____

19. a) Eu tenho prazer em ler porque _____

b) Eu não tenho muito prazer em ler porque _____

20. Os livros que eu gostei de ler foram: _____

Os que eu não gostei foram: _____

Eu gostaria de ler livros sobre _____

21. Os textos, as leituras que estão sendo lidos e estudados em sala são interessantes porque _____

b) Não são muito interessantes porque _____

22. a) Eu gosto de fazer redação porque _____

b) Eu não gosto de fazer redação porque _____

23. As atividades que mais nós fazemos em sala de aula são: _____

As que menos fazemos são: _____

O que eu mais gostaria de fazer é: _____

(Leia abaixo e complete):

(leitura oral, leitura silenciosa, interpretação de textos, redação, exercícios de gramática, cópia, ditado, expressão oral, exercícios ortográficos, outros - diga quais).

24. O que mais aprendi nas aulas de Língua Portuguesa foi: _____

O que menos aprendi foi: _____

25. Eu ainda gostaria de falar o seguinte: _____

NOME: _____

B. Agora você deve responder as perguntas. Pode escrever o que quiser e quanto quiser. Ninguém vai dar notas para estas respostas.

1. Você gosta de sua escola? Fale sobre ela.

2. Como deveria ser sua escola para ser melhor?

3. Seus professores ensinam bem? Fale sobre eles.

4. Eles poderiam ser melhores? Como?

5. Como é o seu relacionamento com o(a) professor(a) de Português?

6. Na sua opinião, alguma coisa deveria ser feita para melhorar as aulas de Português? O quê?

7. Quais são as suas dificuldades nesta matéria?

8. Para você é mais fácil ler ou escrever? Por quê?

9. Para que a gente aprende a ler e a escrever?

10. O que é mais importante: ler em voz alta ou silenciosamente? Por quê?

11. Como você acha que a professora avalia sua leitura, quer dizer, o que ela acha mais importante em sua leitura, o que exige mais?

12. Para você, o que é ser um bom leitor?

13. Você acha a redação importante? Por quê? O que ela ajuda a melhorar?

14. Quando a professora corrige ou avalia sua redação, o que ela olha mais?

15. E você, quando escreve, com que se preocupa mais?

16. Diga o que é mais importante quando a gente examina uma redação. (Faça de conta que você é o professor).

17. Escreva o título das redações que você fez ultimamente.

18. Os assuntos destas redações foram de seu interesse ou você gostaria de ter escrito sobre outras coisas? Quais?

19. Você se interessa pelos assuntos que são tratados em aula de Língua Portuguesa? Ou não? Dê sugestões de assuntos que poderiam ser tratados.

20. Sua professora lhe dá oportunidades para você se expressar oralmente? _____

21. Você acha importante a expressão oral (falar)? Por quê?

22. Você acha que fala bem ou mal sua Língua? Por quê?

23. Vocês fazem leituras na biblioteca da escola? Ou na própria sala, com os livros da biblioteca? Quantas vezes por semana ou por mês?

Quem escolhe os livros: vocês ou a professora? _____