

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por MABEL SEVIDONE e  
aprovada pela Comissão Julgadora em

22/06/1993

Data: 22/06/1993

Assinatura:

*Luiz Fleuski*  
representante da  
orientadora

LEITOR E ESCRITOR OU OBSERVADOR DISTANCIADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Dissertação apresentada como exigência  
parcial para a obtenção do Título de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de  
Concentração : Metodologia do Ensino, à  
Comissão Julgadora da Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de  
Campinas, sob a orientação da Profa. Dra.  
Sairita Maria Affonso [Moisés, n

Comissão Julgadora:

Janil Kercki

Opinel Sipek Fried  
Wms

## Agradeço

À meus pais, pelo incentivo;

À Sarita, pela confiança e orientação competente;

À Wanderley Geraldi, pela contribuição indispensável;

Ao CNPq pelo auxílio financeiro;

A todos que tornaram possível esta dissertação,  
especialmente aos amigos:

Claudia Mazzini Perrota;

Laura Wey Marques;

Maria Eugênia Veiga Celeste;

Susumu Frank Sumida.

## DEDICATÓRIA

Esse texto é dedicado a todos, principalmente aos professores alfabetizadores do grupo de estudos da Prefeitura Municipal de Campinas, que deixaram de explicar as dificuldades pelas suas culpas e a dos alunos, e agora buscam um trabalho conjunto que possa efetivamente produzir saberes e discutir língua.

## RESUMO

Este trabalho procura analisar o processo de produção de língua na escola. Primeiramente reflete sobre sua transformação diante da racionalização do processo escolar, onde, em um esforço de individualização do sujeito, se produz o falante-aprendiz. Quando se procede à exteriorização dela em relação ao falante, a língua se identifica errôneamente com a atividade escolar. Discute, ainda, a função do escritor e da escrita na sociedade. Posteriormente apresenta uma outra concepção de língua dentro de uma visão sócio-interacionista, quando esta é assumida como um trabalho humano, e portanto histórico; e também, o como essa concepção se efetivou no trabalho de uma primeira-série. Conclui mostrando a importância do princípio da heterogenidade como condição necessária para a formação de leitores e escritores diferenciados na sociedade.

## INDICE

PROLOGO .....	01
INTRODUÇÃO	
I. COMEÇAM AS QUESTOES .....	03
II. DE UM PROJETO COLETIVO A UM PROJETO PESSOAL .....	15
III. A PRECARIIDADE DA INSTRUMENTALIZAÇÃO .....	24
DA PRODUTIVIDADE DA NORMA A FORMAÇÃO DO OBSERVADOR DISTANCIADO	
I. A ATIVIDADE ESCOLAR QUE LEVA A PRODUTIVIDADE DA NORMA LINGUISTICA .....	29
II. A FORMAÇÃO DO "OBSERVADOR DISTANCIADO" NA MEDIDA DA PRODUTIVIDADE DA NORMA .....	46
III. A TECNICIZAÇÃO DO CONTEUDO .....	53
ESCRITA E ESCRITORES NA SOCIEDADE : PARA QUE ? .....	63
A CONSTRUÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR	
I. BUSCA DE SENTIDOS .....	77
II. NAS UM DIA .....	91
CONCLUSÃO .....	111
POSFACIO .....	114

NOTAS .....	115
-------------	-----

BIBLIOGRAFIA .....	119
--------------------	-----



# PROLOGO

Há uma expressão que sempre me incomodou muito. Criei mesmo um preconceito contra ela, porque parecia solidária com o isolamento do sujeito na sua culpa, na sua pseudo-naturalidade: o indivíduo. Não encontrei esse indivíduo, produtor isolado, autor de uma tese, de uma idéia, de um trabalho. Os que conquistaram o título de grandes pensadores são como catalizadores de uma época, sintetizadores de uma consciência que cada vez mais entendo como coletiva, influenciados, como todos, pelo trabalho social da época e a serviço de interesses de uma classe. Mas foi justamente essa consciência coletiva que me restabeleceu o indivíduo, não mais como aquele de um individualismo burguês simplesmente, mas de uma individualidade, o indivíduo diferenciado que compõe uma coletividade.

Assim, a culpa psicologista individual "não existe", o naturalismo do pensar, do falar e do escrever "não existem", e a produção linguística passa a ser responsabilidade de grupos sociais. É nesse sentido que o trabalho deste texto é coletivo, porque assim eu recupero nele minha história e as pessoas que a constituíram, a fala da Sarita, do Milton, da Coda, da Laura, do Wanderlei, do meu querido X (1)...

Na minha fala eu os recupero, articulo suas vozes e me constituo ao constitui-los, como meus interlocutores.

O indivíduo é aquele "sujeito histórico" que se constituiu no seu trabalho, como ensinou Marx, que possui uma consciência coletiva porque pertence a determinado grupo social, e efetivamente participa de sua produção linguística porque é constituído como falante desse grupo.

# INTRODUCAO

Pois aqui está a minha vida.  
Pronta para ser usada.  
Vida que não se guarda  
nem se esquia assutada.  
(Thiago de Mello. "Faz escuro mas  
eu canto". 1965)

## I- COMEÇAM AS QUESTÕES...

Com esta dissertação, retomando um trabalho pedagógico, pretendo contribuir com a construção de uma prática pedagógica de efetiva produção linguística na escola, ao contrário do que ela tem produzido com suas atividades: normas e disciplina. Busco um processo de ensino que se encaminhe para a formação de leitores e escritores diferenciados na sociedade. Não há inconveniente maior para a formação de leitores e escritores que passar a incorporar somente atitudes ou comportamentos de submissão à língua, porque desde seus primeiros contatos sistemáticos (escolares) com a escrita reconhece-a apenas no seu aspecto coercitivo. É a escola que, agindo coercitivamente, constrói uma escrita submissa.

Este trabalho poderia ter começado junto a uma coleção de patinhos mimeografados e coloridos, colados em um barbante que atravessava diametralmente uma sala de aula, e onde certamente cada criança havia tentado escrever seu nome.

A visão daqueles patinhos idênticos um ao outro, tomando quase todo o espaço de cada folha, contrastava não só com a proposta "sócio-interacionista" do Projeto, do qual aqueles alunos e professor participavam, mas também com as tentativas de escrita das crianças, tão diversas entre si.

O contraste não chocava apenas pela diferença de espaço dedicado ao desenho e à escrita. Na tentativa de aproveitar um stencil, a professora não se dera conta de que estava lidando com propostas educacionais divergentes: uma prestigiava a reprodução de modelos e estereótipos, enquanto a outra as tentativas de aproximação do modelo na construção da escrita pela criança. Uma tinha como objetivo a homogeneização dos indivíduos e a outra a heterogeneidade das histórias.

Embora em relação a cada criança poderia se dizer que houve hipóteses de escrita, enquanto trabalho da classe as escritas das crianças foram igualadas ao desenho, que as transformou em uma atividade qualquer, ou uma atividade pela atividade. O trabalho de língua que tem levado essas crianças até a escrita que apresentaram, assim como seus nomes próprios que possuem um sentido determinado dentro da história de suas escritas, foi desconsiderado quando virou atividade.

O projeto a que me refiro foi denominado "Programa de Antecipação da Escolaridade à Crianças Candidatas à Primeira Série do Ciclo Básico no Ano de 1986". Era um convênio entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Secretaria do Estado dos Negócios da Educação de São Paulo. Ele começa em 1985 com a preparação de 170 (cento e setenta) monitores, alunos de graduação, que irão assessorar 4.500 (quatro mil e quinhentos) professores que assumirão por três meses a proposta do projeto em sala de aula, e termina em 1987 com a análise do projeto por

esses mesmos monitores, a partir de trabalho das crianças e relatórios dos professores. Este projeto envolveu 145.000 (cento e quarenta e cinco mil) das 220.000 (duzentas e vinte mil) crianças que entrariam no ano seguinte na primeira série da rede pública estadual da cidade de São Paulo.

Ele pretendia desenvolver uma proposta de alfabetização voltada para os usos, funções e valores sociais da língua, onde as crianças, através de textos escritos por elas e pelos meios de comunicação compreendessem que a escrita se constitui na e pela interação entre os indivíduos.

Nós pretendíamos mostrar às crianças uma forma de entendimento e sistematização da escrita que diferia sobremaneira da forma usual da escola (métodos de alfabetização por cartilhas): priorizávamos o sentido da escrita (entendida enquanto uso social), em detrimento da preocupação excessiva da escola em relação ao instrumental da escrita (as formas corretas de desenhar as letras e seguir as regras convencionais). Um profundo respeito às hipóteses que as crianças faziam sobre a escrita era a tônica das discussões na PUC - São Paulo, entre os coordenadores, que nos assessoravam, e nós monitores. Era preciso, então, com auxílio de textos, passar essa proposta aos professores que assumiriam as classes com alunos que não tiveram oportunidade de ingressar na pré-escola.

Estava surpresa, portanto, por encontrar aquela fileira de patinhos em uma sala do projeto.

Houve diferenças entre as atividades escolares que apareceram no Projeto. Embora um de seus princípios básicos ter sido que se trabalhasse com a língua que tem um uso social (para os alunos), houve diferenças inclusive quanto ao conceito de língua : vi crianças trabalhando com jornais a noção de letra, palavra, espaço entre as palavras, notícia e manchete; liam as notícias e as discutiam; usavam o jornal para trabalhar o corpo, para fazer fantasia e teatro, e no mesmo projeto, encontrei crianças copiando as sílabas de uma família silábica; havia ditado de palavras formadas com essas famílias e a programação do dia estava toda organizada em função da silabação.

Na verdade, as contradições entre o ensino na sala de aula e a proposta de alfabetização do projeto, mais do que as atitudes alinhadas à proposta, contribuíram para uma série de questões que geraram esta dissertação.

Poderia ter começado esta pesquisa naquele dia, porque aquelas atividades me fizeram retomar a questão que voltava por várias vezes durante o projeto: o que há de neutralizador nestas atividades que subtraem o sujeito que as faz? A questão é somente porque a língua é normativa, disciplinadora e homogeneizante? Que língua é essa , a das atividades escolares que se didatiza tão facilmente e subjuga o falante?



Um grau de submissão existe na "internalização" das ações e dos conceitos, segundo Vygotsky (1987), e mesmo nas teorias sócio interacionistas, como a de Bakhtin (1986), onde o sujeito possui um "auditório social" que orienta suas enunciações. O sujeito enquanto soma de vozes, incorpora-as, submete-se e se "revolta". É importante destacar portanto, que é uma internalização que percorre primeiramente um plano inter-subjetivo (social) para chegar ao plano intra-subjetivo. Esse sujeito que quando fala não fala sozinho, se faz, por outro lado, subjetividade (ou individualidade) face ao outro. Sujeito é esse movimento de se fazer falante dentro de um processo histórico de constituição de língua.

Não é a essa submissão necessária que me refiro no caso das atividades escolares, pois estas não garantem a subjetividade do sujeito.

Entenda-se "sujeito" como aquele que participa no movimento dialético de retomada e construção de recursos expressivos na constituição da língua, não se coloca (e nem é posto) somente enquanto submisso a uma língua idealizada.

A questão sobre a subtração do sujeito que escreve na escola retornou de outra forma: ainda no projeto, em reuniões para discutir a alfabetização com professores de primeira série que assumiriam o ensino das crianças que entraram no Projeto, havia uma professora que declarou que seus alunos obtiveram

sucesso no ano anterior, embora ela não soubesse exatamente o porquê. Como havia assumido no início do ano anterior uma classe considerada de alunos-problema (entendidos como tais aqueles que não conseguiam aprender a língua escrita pelo método silábico das cartilhas), resolveu não usar cartilhas e começar a escrever textos com os alunos para entender onde estavam suas dificuldades. Além de notar que as crianças sentiam prazer em fazer os textos, surpreendia-se em ver que aprendiam. Esse processo de ensino era novo para ela, e embora as crianças aprendessem, era muito angustiante pois não conseguia controlar o que efetivamente aprendiam.

Os textos produzidos por esses alunos, no final da primeira série, trazidos pela professora a esta reunião, eram dos mais variados temas e continham todos "erros ortográficos", mas possuíam uma "personalidade", uma "individualidade" que distinguia um texto do outro. Não eram somente os temas que eram distintos, pois mesmo começando alguns pelo "Era uma vez..." contavam sempre alguma coisa. Havia uma história lá! No entanto, quando a professora mostrava os textos aos outros professores, alguns não compreendiam sua satisfação e apontavam os erros que ainda havia nos textos. Não me parecia ter havido, neste caso, a subtração dos autores dos textos.

Essa "individualidade", que na escrita dos alunos apareceu como uma "intenção de escrita", faz parte da mesma questão colocada, somente que neste caso ela está invertida em

relação ao exemplo dos desenhos dos patos parece-me, pois não houve a apropriação da condição de sujeito que fala, que se enuncia. Concomitante ao movimento da escola de impedir que ocorram interações linguísticas próprias dos alunos, produz-se uma "língua" escolar, que embora usada pelos alunos, se caracteriza como sendo da escola, pois não confere ao usuário a condição de produtor da mesma. É a esse processo da produção escolar de ter como produtor a escola que denomino "apropriação".

*Mais tarde, em 1990, Luís(2) faria-me lembrar sempre aqueles alunos. Tinha uma noção muito clara de que estava mais longe da convenção escrita do que seus colegas, talvez por isso escrevesse pouco e falasse quase nada. Suas histórias, lidas por ele, eram tão breves quanto sua escrita; no entanto, seus escribas, outros alunos da classe, embora já possuíssem os instrumentos da língua escrita, nem sempre demonstravam com a mesma força suas "individualidades".*

O escriba na sala de aula era alguém, que por estar interagindo com o outro, poderia escrever o que este tinha para contar, porque tinha mais instrumentos que aquele (conhecia melhor a convenção escrita) e também porque o compreendia (sabia sobre o que ele estava falando). O escriba permite a autoria mesmo quando os alunos não possuem todos os instrumentos da língua escrita.

Ainda há uma tendência na escola em considerar esse tipo de ajuda nocivo para a aprendizagem dos alunos porque poderia aumentar uma "preguiça" que estaria latente no aluno que não aprende(3). Vygotsky considera um erro pedagógico em se isolar alunos considerados "lentos em sua aprendizagem". Segundo ele, o professor deve propiciar formas que levem os alunos a interagir com os demais, pois a escrita é uma forma de "interação social" (Vygotsky,1991).

O professor, em um ensino que prioriza o sentido da escrita e a compreensão de seus usos pelos alunos, se coloca constantemente como escriba deles, principalmente no início da escolaridade (primeira série). Sua atenção está voltada para a discussão que a escrita e o ato de escrever produzem na classe, e a presença do escriba, sendo ele ou outro, propicia isso. Escrevendo para o(s) aluno(s) ele pode acompanhar a classe e encaminhar a discussão de forma mais propícia ao desenvolvimento dele(s).

*Luis passou parte do segundo semestre de sua primeira série, escrevendo apenas vogais em seus textos, cada vogal representando uma sílaba, até que precisou escrever uma notícia para compormos um jornal. Escreveu: "Notias do ba"- "puliciano ba do Migl" "Luis Cesar". Como se encarregou de escrever na sessão de notícias do bairro, escolheu contar sobre a chegada da policia no bar do Miguel. Luis tinha medo de muita*

coisa, principalmente do pai e da policia, e isso aparecia em sua escrita.

Como a escola valoriza mais o movimento psicomotor de preencher a folha em branco, enquanto escrita, do que o movimento do aluno de se colocar no mundo preenchendo e modificando espaços, inclusive o espaço físico da folha, o escritor fica sendo para ela aquele que movimenta o lápis na folha.

A entrevista com alguns alunos que participaram do projeto citado, em seus primeiros meses de ingresso na primeira série, pode nos mostrar a importância que assume, ainda hoje no ensino, a psicomotricidade:

Mabel. O que a Cida ensina?

Débora: Ela ensina...ela só ensina a fazer  
lição!

Mabel. Ela ensina a fazer palavras?

Débora. Lição do prezinho.

Mabel. Ah! Lição do prezinho! Mas qual é a  
lição do prezinho?

Natalício. Ah, lição!

Débora. É a,e,i,o,u.

( Atividades onde as crianças se exercitam na elaboração,  
respectivamente, de segmentos de linhas quebradas, segmentos de

linhas curvas e de sequências de figuras geométricas idênticas.)

Mabel. Pra que serve serra-serra?

Débora. Prã gente aprender!

Mabel. Aprender o quê?

Débora. A escrever!

Mabel. Ah! Então prã gente aprender a escrever  
você acha que a gente precisa aprender  
serra-serra?

Natalicio. Não. Ah, acho que precisa prã treinar a mão,  
né! (...) Ela tá ensinando só a gente treinar a  
mão (...) (4).

Enquanto os alunos fazem "ondinhas" entre um rato e um queijo desenhados, não percebem que esse movimento não é um movimento de um rato em direção ao queijo, tampouco é o "movimento da escrita". É a aprendizagem da submissão do homem a uma regra.

Segundo Vygotsky (1991), na maioria das escolas "a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa", a partir do qual concluiu: "a escrita deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem." (p.133)

Se devemos buscar um processo de ensino em que a escrita seja uma "atividade cultural", onde as crianças se coloquem nos textos, é justo perguntar o porquê: o que a autoria de um texto confere ao "escritor de primeiras letras" ? Se é mesmo uma "individualidade" (uma intenção de escrita), que individualidade é essa? E afinal, por que as atividades escolares a negam? Ou seja, como conseguem as atividades escolares (um instrumento de comunicação) negar a autoria (o trabalho humano linguístico)?

A autoria não está colocada aqui somente como a impressão de um indivíduo, seja Luís ou outro; não é o isolamento do sujeito na afirmação de uma propriedade sua - o escrito. É preciso deixar claro, que a autoria referida aqui, não é a busca de uma voz individual, mas de dar voz a um indivíduo que é coletivo. Nesse sentido, a ênfase na autoria não é a ênfase no autor, como aparece nos comentários de Barthes (1988): "(...) O autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossa sociedade na medida em que, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da "pessoa humana". Então é lógico que, em matéria de literatura, seja o positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que tenha concedido a maior importância à "pessoa" do autor. O autor reina ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas dos periódicos, e na própria consciência dos

literatos, ciosos por juntar, graças ao seu diário íntimo, a pessoa e a obra; a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões; a crítica consiste ainda, o mais das vezes, em dizer que a obra de Baudelaire é o fracasso do homem Baudelaire, a de van Gogh é a loucura, a de Tchaikovski é o seu vício: a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a entregar a sua "confidência" (p.66).

A autoria pode nos levar a outra questão: a consciência social e individual do autor.

A questão central sobre a apropriação do sujeito que fala, do autor do texto, obrigou-me a encarar questões de duas ordens: sobre a língua e sobre a sociedade.

É da mesma língua que se trata quando se escrevem atividades escolares e quando se escrevem textos sobre alguma coisa? Sem dúvida, é da mesma sociedade! Mas que sociedade linguística é essa?



## II - DE UM PROJETO COLETIVO A UM PROJETO PESSOAL

Embora aquele projeto tenha acabado no seu tempo de fato, deixou-me a impressão de um processo extemporâneo, que envolveu e arrebatou as pessoas em seu ritmo acelerado, e terminou analisando-se parcialmente, mas nem de longe acompanhar o que produziu.

Terminado o projeto, em meu curso de pós-graduação em educação, procuro organizar as questões suscitadas e a bibliografia consultada de forma a levantar hipóteses sobre o ensino de língua na primeira série: tentar estudar melhor o que ocorre com os alunos quando começam a ler e escrever e o que significa em termos de conhecimento de língua, o que aprendem. Isso, de certa forma, era também dar continuidade ao trabalho de pesquisa desenvolvido desde a graduação por um grupo de alunos e professora, do qual participava, o grupo x.

A necessidade de entender o processo pelo qual as crianças do projeto haviam passado persistiu após o término deste, e me levou a entrevistar, em 1987, 12 (doze) crianças que participaram dele. Parte dessas entrevistas apresentei nesta introdução, assim como outros trechos aparecerão no transcorrer dessa dissertação.

Embora tenha procurado as crianças para entender o processo por que passaram no projeto, as entrevistas tematizaram as diferenças entre o que haviam feito e o que estavam fazendo então, pois todos estavam já, de três a cinco meses, em primeiras séries de uma escola estadual, na cidade de São Paulo. Neste período volta-me a questão da validade de ter havido essa pesquisa, de ter encaminhado um processo de compreensão e mudança da realidade educacional por tempo limitado, para ocupar um espaço político dentro de uma política educacional antagônica (pretendíamos usar um espaço para discussão de língua dentro de um processo de instrumentalização do trabalhador. Explicando melhor: o governo estadual precisava de um trabalho junto às escolas, e nós precisávamos de um espaço para discutir determinados princípios sobre educação com professores e alunos da rede pública), correndo o risco de não se poder prever todos os efeitos que essa discussão causaria.

Ao conversar com as crianças percebia que introduzimos em sua vida educacional alguma coisa diferente que outros não tiveram: teriam, no mínimo, a idéia de uma escola diferente, onde se come melhor, se brinca com a professora e os colegas, se escreve e pinta em grandes papéis no pátio, se vai à biblioteca e se sai às ruas, se namora e conta que se namora, se escreve sobre as coisas. Que seja uma história longuíssima registrada em apenas algumas letras, ou a listagem das mercadorias que comprou em casa, ou então as regras de convivência na sala de aula, cujo escriba foi o professor. O que

importava era que houvesse uma intenção de escrita para aqueles que a escreviam. Saber o para quê se escreve o que se tem escrito é um caminho para se fazer da escrita algo que tenha sentido para si.

No final do curso de pós graduação, com o término da bolsa, assumo uma primeira série que me oportuniza tratar essas questões dentro do ensino, com as contradições próprias do espaço escolar; e as questões se voltam para outra problemática: as possibilidades de um trabalho na rede de ensino - rede que é malha, que fiska e que entrosa; unifica as práticas, dilui os discursos, e portanto dispensa as discussões.

Aprendo na escola um sentido para o dito popular que diz "Um pássaro voa, mas não faz verão": um professor trabalha mas não faz sozinho o trabalho. Além do trabalho de educar extrapolar e muito o âmbito da escola e da relação professor - aluno, nesta em que trabalhava não se privilegiava uma discussão conjunta sobre o trabalho de cada classe. A título de manter a autonomia do professor, que inclusive eu defendo, se criavam "feudos-classes", e questionar o trabalho de uma classe, que não fosse a sua, era quase incorrer em ofensa pessoal.

Por isso ingresso em um grupo de estudo com outros professores alfabetizadores da rede, "construtivistas", onde procuramos discutir práticas que permitam à criança "construir o conhecimento da escrita". No grupo se discutem teorias

psicológicas, linguísticas e outras que possam se voltar para a alfabetização, bem como o ensino que ocorre nas próprias salas: análise das produções dos alunos, escritas a partir de livros infantis, de histórias contadas ou excursões; palavras geradoras, chamadas de "tesouros", que, escolhidos pelas crianças a partir de textos e letras de músicas, orientarão um ensino mais atraente.

No entanto, algumas atividades são apresentadas pelos professores isoladas umas das outras, como se pudessem ser "construtivistas" em si. O ensino e a aprendizagem é que são construtivistas, porque estão formando (construindo) a escrita, o leitor e o escritor. A atividade não tem essa abrangência.

Existe um fio que conduz uma atividade a outra no ensino construtivista, e lhe dá esse caráter processual (de construção) de consideração pelo trabalho que tem sido feito. Aprender a escrever é um fazer com uma reflexão constante sobre como vem se fazendo a escrita com ele e com os outros.

Esse fio tenho chamado de "linha temática". Foi uma discussão que surgiu, inicialmente, na orientação dada em meu estágio de graduação pela agora orientadora desta dissertação.

A linha temática (ou encadeamento de assuntos) vai se formando a partir da constituição das questões discutidas em

aula, onde cada tema (assunto) é escolhido a partir do anterior.

Sendo assim, a linha temática é única para cada classe, e é ela que caracteriza (personaliza) o trabalho desta classe.

Na medida em que o trabalho é descrito em termos de "atividades", esse fio histórico, que caracteriza a atividade como parte do trabalho, é ignorado. Esse esquecimento retira da atividade sua dimensão de escrita social e histórica, porque não possui mais uma identificação com quem escreve. As atividades são então consideradas como corpus independentes do trabalho, da história de escrita desta classe. Ficam apenas como um conjunto de técnicas.

O risco que se pode correr é de transformar a diretriz geral "permitir a construção da escrita pela criança" em um preceito essencialmente técnico, ou seja, a construção da escrita estaria restrita a sua forma mais imediata, mais instrumental - como a forma das letras ou das palavras.

Outro risco se corre quando a diretriz que vem se constituindo historicamente no grupo de estudo dos professores, a partir do trabalho (sala de aula, leituras e discussões), passa a ser assumida como um valor universal e inquestionável. Assim restaria para as discussões elaborar atividades correspondentes

e apresentar os textos dos alunos, então palavras mortas que um dia pertenceram a um lugar que teve história.

São as discussões sobre as descobertas dos alunos, sobre seus enganos, sobre as particularidades de um texto trazido pelo professor, ou seja, são as diferenças nas produções infantis, que trazem ao grupo os relatos das práticas. Não somente o relato da atividade em si, mas do uso e do entendimento desta para os alunos. É como se o professor deixasse de se voltar apenas para a escrita da atividade na lousa, e se voltasse para o que acontece com essa escrita quando chega aos alunos. É com o relato das práticas que se recupera a história das atividades e o para quê da produção.

Em 1990, quando assumi uma primeira série na Escola Municipal de Primeiro Grau "Padre Leão Vallerie", no Parque Valença, bairro da periferia de Campinas, procurei evitar que as atividades se tornassem o centro do ensino, assim, centramo-nos nos diferentes usos da escrita como fio temático para o qual todas as atividades deveriam fluir e do qual todas as atividades deveriam emergir. As escritas que nós tivemos acesso foram placas informativas, cartazes, registro de recados, descrições de brincadeiras que conhecíamos ou que alguns desconheciam, receitas de chás e xaropes, e diferentes textos impressos como histórias infantis, letras de músicas, poesias e jornais.

Começamos o ano com a apresentação de cada um, onde dizíamos nossos nomes e onde morávamos. As primeiras escritas foram justamente nossos nomes, pois além de haver uma expectativa grande em se aprender a escrevê-los, eles já possuem um sentido próprio para cada um, tanto que houve dificuldades em explicar a duas crianças com mesmo nome que elas os escreveriam usando as mesmas letras.

Com a escrita de seus nomes as crianças conheceram o alfabeto, e do alfabeto fomos procurar onde havia escrita no bairro. As várias escritas encontradas indicavam nomes de rua, propaganda eleitorais em antigos cartazes, e principalmente nomes de casas comerciais. Além dos lugares onde havia escritas, discutimos o uso delas : para quê haviam sido escritas.

Foi através dos nomes dos bares, farmácias, padarias, e açougues que a discussão fluía sobre as características do bairro. Surgiram questões como o desemprego, a geografia do bairro, sua expansão devido à migração constante, a característica flutuante da população, que eram expressas tanto nos textos como nos desenhos das crianças; para depois conversarmos a respeito do que as pessoas faziam nele - as crianças brincavam e estudavam e os pais trabalhavam e frequentavam, os homens os bares e as mulheres a igreja, geralmente.

Enquanto no primeiro semestre as discussões e os textos (coletivos e individuais) giraram em torno do bairro, da escola, das histórias e "causos" que conheciam, no segundo semestre giraram mais em torno do material impresso: das músicas de roda e alguns ditados populares passamos à poesia, pois tinham a mesma forma na escrita - em versos rimados. Descobrimos as metáforas nas poesias e na fala deles.

Dos gatos e pássaros livres (sem casa) da poesia fomos para os gatos e pássaros das casas das crianças que tinham uma vida diferente. A partir daí, fomos discutir a estrutura das casas e a vida das pessoas sem casa ( os mendigos ).

Das poesias fomos para os jornais: onde encontrávamos além de poesias, notícias. Discutimos também as várias seções que compunham os jornais e tentamos escrever notícias do bairro em uma linguagem própria do meio jornalístico.

Esta turma, com que trabalhei em 1990, colaborou com esta dissertação não só porque algumas de suas produções são incorporadas a este texto, mas principalmente porque trago para discussão aqui as questões que os alunos levantavam enquanto produziam textos, pois estas questões são mais relevantes do que os próprios textos "esfriados" no desenho de suas letras. Foram essas questões que indicaram os caminhos para a construção da linha temática e contribuíram sobremaneira para as reflexões do professor. Havia ainda, entre uma e outra de suas perguntas,



questões não pronunciadas, indicadas apenas pela perplexidade ou  
mudez de alguns; em um ambiente de tantas perguntas, todo  
silêncio é questão. Assim como o ensino não deu conta delas, a  
pesquisa ressentia-se de sua falta.

### III - A PRECARIEDADE DA INSTRUMENTALIZAÇÃO

Vale a pena ressaltar nesta introdução que, mesmo não tendo as dúvidas que tinham os professores do projeto sobre um ensino "interacionista", porque de alguma forma já convivi com elas, tinha dúvidas de quem está inserido no processo de ensino de uma forma bem específica. E só fui professor e pesquisador ao mesmo tempo porque abri mão de ser os dois o tempo todo. O fato de avaliar-me constantemente com os argumentos trazidos pelas discussões acadêmicas levava-me às vezes a uma situação de impasse na sala de aula: não trabalhar a língua com atividades escolares foi sempre uma decisão correta, mas isso não é o mesmo que nunca trabalhar a língua da forma escolar. A avaliação que os meus alunos sofreriam posteriormente, principalmente aqueles que meus pares contavam como de resultado duvidoso, também pesou muito para me levar aos impasses.

O pesquisador, por seu lado, teve constantemente questionada sua objetividade científica, pois conhecia os mais pequenos temores do professor envolvido, não encontrou, no entanto, no final das contas, grande prejuízo nisso; o professor, por outro lado, pode escolher um ensino mais voltado para as questões que o pesquisador lhe colocava.

Ter assumido ser professor e pesquisador levou-me a uma questão que conduziu imperceptivelmente tanto o trabalho

de sala de aula como o de pesquisa: é a fundamentação tecnológica que me traz a competência? Embora essa questão pareça não fazer parte do problema central- a formação de leitores e escritores diferenciados ou de observadores distanciados, ela não é marginal em relação ao problema central, já que este pode também ser expresso por questão semelhante: é o conhecimento técnico sobre a língua que traz a compreensão da mesma? Ou seja, é um domínio ou uma posse da língua que traz a competência? Entendo "dominar a língua" como conhecer os elementos que a compõem, enquanto elementos de um sistema dado. É esse conhecimento técnico que leva à autoria?

A partir do Encontro Internacional de Alfabetização e Cidadania essa questão foi se esclarecendo: nos encontros internacionais sobre alfabetização de que o Brasil tem participado ( Encontro Internacional de Alfabetização e Cidadania: 03,04 e 05 de 05 de 1991 e Conferência Mundial de Educação para todos: 05 a 09 de 03 de 1990), têm sido reiterada por representantes de várias nações e órgãos financiadores, a necessidade de uma revisão no ensino básico, no sentido de aproximar o ensino da língua às necessidades locais e regionais, e deixar o processo de codificação por outro mais eficaz que não produza o chamado "analfabetismo funcional", verificável nas situações em que os pós-alfabetizados não conseguem utilizar em serviço aquilo que aprenderam, ou quando não se recordam o suficiente do que aprenderam para poder utilizá-lo. São, em geral, declarações de caráter liberal e de otimismo pela educação

que não compartilho, mas que provocarão, certamente, mudanças no ensino do primeiro grau. E mudanças que talvez aproximem o ensino a língua dos falantes.

A instrumentalização do trabalhador (inclusive linguística) é de tal modo precária, porque é de uma instrumentalidade sem o mínimo de uso social, que não têm respondido nem mesmo às necessidades do capital para mão de obra semi-qualificada, obrigando as empresas a re-instruir seus empregados. Por instrumentalização linguística refiro-me a um ensino que se restrinja aos instrumentos linguísticos, ou seja, transforme a leitura e escrita em codificação e decodificação de sinais linguísticos, que não garantem sua memorização por que não tem uso para aquele que aprende.

Nosso interesse não é formar mão de obra, mas formar leitores e escritores que possam se situar e se rever dentro do processo social enquanto grupo social. E para isso é preciso mais do que a formação "funcional" do falante, é preciso uma formação política, no sentido de politização (ou problematização) da língua, a escrita principalmente.

De qualquer forma a necessidade tecnológica que exige o Capital impede a própria instrumentalização que têm gerado, pelo menos no sentido da instrumentalidade total do trabalhador, inclusive linguística, e isso pode contribuir, se houver movimentos sociais nesse sentido, para uma formação do

leitor e escritor mais qualificada para a inserção destes nos movimentos sociais. É do interesse de muitas nações que as crianças brasileiras inclusive, aprendam sobre a AIDS e educação sexual, a natureza e como preservá-la, ou sobre os instrumentos tecnológicos a que a sociedade têm acesso, para manejá-los. É de nosso interesse que além de "funcionalmente" ativos, isto é, que conheçam tais temas, sejam politicamente ativos, ou seja, consigam ler ou escrever sobre isso com uma postura própria, percebendo tanto a contribuição social que podem trazer esses conhecimentos quanto a utilidade política que possam ter tais temas dado o momento atual.

Para mim, a formação técnico-científica do professor não é um meio para o aprimoramento da mão de obra, é uma decorrência da opção política pelo grupo social com o qual interage. A interação com a língua entre diferentes grupos - professores e alunos - traz discussões que o conhecimento das contribuições científicas pode enriquecer. Sendo assim, a formação técnico-científica do professor (o conjunto dos diversos saberes científicos) não é condição suficiente para levar à competência (à compreensão do ensino). Esta está associada ao uso que cada um faz do conhecimento que está lidando, não do conhecimento em si, e esse uso depende da opção política de cada um.

O conhecimento técnico também não parece trazer, por si só, a competência para o uso da língua, haja visto o

"analfabetismo funcional", ou quando o que se aprende na escola somente tem uso dentro dela. As consequencias disso vamos discutir agora.

# **DA PRODUTIVIDADE DA NORMA A FORMACAO DO OBSERVADOR DISTANCIADO**

"( . . . ) Nenhuma carta escrita nem recebida.  
Todos os homens voltam para casa.  
Estão menos livres mas levam jornais  
e soletram o mundo, sabendo que o perdem."  
(C.Drummond de Andrade, " Rosa do Fogo".1994)

## I- A ATIVIDADE ESCOLAR QUE LEVA A PRODUTIVIDADE DA NORMA LINGUÍSTICA

Já é bastante conhecido o ensino que vem sendo ministrado nas escolas brasileiras após a década de 70, com a política de desenvolvimento tecnológico: um ensino voltado para a organização racional do tempo, do espaço e do conteúdo escolar.

A organização racional, no ensino de língua, se caracterizou pela busca de uma produtividade técnica que gerou uma fragmentação do conhecimento, produzindo como ensino uma sucessão contínua de atividades, isoladas umas das outras, cujo objetivo final é a aprendizagem das estruturas da língua. Os métodos de alfabetização que conhecemos hoje (in Braslavsky, 1971) , tanto os sintéticos quanto os analíticos, são uma forma de organizar racionalmente o ensino de língua através de atividades, onde todos os passos são previstos, dirigidos e avaliados.

O livro didático é um exemplo típico dessa organização: alguns conteúdos da língua são isolados em diferentes sessões ou lições para serem mais facilmente memorizados. Para se ensinar a sílaba "pa", por exemplo, usa-se uma lição onde se apresenta uma palavra, uma frase, ou um pequeno texto que tenha essa determinada sílaba, que será identificada pelo seu som como pertencente a uma "família" de sílabas de mesmo som: no caso, "pa, pe, pi, po, pu, pão".



As lições são ordenadas segundo o critério do mais simples para o mais complexo: na decomposição da língua em partes, há predominância, nas primeiras lições, do estudo de palavras simples, onde as sílabas são compostas por uma ou duas letras formando sons facilmente distinguíveis, para, em lições posteriores, serem apresentadas palavras que tenham maior dificuldade de memorização porque fogem da regra uma a duas letras por sílaba, ou porque a grafia não apresenta correspondência biunívoca com o som. Baseando-se também nesse critério, as primeiras lições são curtas, para posteriormente irem se estendendo gradativamente, o que, parece-me, está se supondo que lições curtas são mais facilmente compreendidas e executadas por possuírem menor quantidade de elementos a serem decodificados.(5)

Os textos apresentados nas lições têm importância na medida em que trazem outros conteúdos (sílabas e palavras ou fonemas e morfemas) já conhecidos e ajudem na memorização deles. Uma cartilha que adota o método fônico, por exemplo, apresenta uma história, através de sua sequência de lições, onde animais, pessoas e coisas fazem sons correspondentes às iniciais de seus nomes: assim a abelha faz sempre o som "aaa", o espelho faz "eee", e o índio faz "iii", e do encontro da abelha com o índio surge o "ai". (Silva, sem data)

O conteúdo ideológico que constituem os textos são considerados, nas atividades escolares, apenas como

referência ao mundo físico, e, portanto, como verdade indiscutível, como mostrarei mais adiante neste trabalho.

Nos livros didáticos, as atividades que se seguirão aos textos serão diferentes exercícios de aplicação, sequência que se repetirá em todas as outras lições. No caso do "pa", ele será apresentado em várias palavras. Essas atividades se caracterizam não só pela memorização dos termos linguísticos como pelo condicionamento do seu uso, pois o que importa na organização racional do ensino é a apreensão dos procedimentos técnicos que constituem a língua.

Kátia e Sérgio (6) contam como lhes foi apresentado o mecanismo (ou procedimento) de formar palavras:

*Mabel. (...) Confa prá mim qual é a lição?*

*Sérgio F. A,e,i,o,u.*

*Kátia. A,e,i,o,u, é ... 1,2,3,4,5,6,7,8,*

*casando ... (se refere ao "casamento" das letrinhas).*

*Mabel. Que fica depois que casa?*

*Kátia. Brincam. (se refere à relação entre as letras casadas)*

*Mabel. E forma palavra?*

*Kátia. Hum, hum (afirmação).*

*(...)*

*Kátia. Aí depois casa, descasa...("descasa-se"  
para "casar" com outra letra).*

*Mabel. Descasa de novo? Porque eles casam?*

*Kátia. Casa porque gosta!*

*Mabel. Ah! Porque eles se gostam? Mas porque você junta o  
"a" com o "e"? Prá quê? Prá que serve juntar  
letrinhas?*

*Kátia. Prá ficar assim, oh, assim. (escreve duas vogais  
ligadas por um traço).*

*Mabel. De braço...*

*Sérgio. Casamento.*

O "casamento das letrinhas" é um dos muitos artifícios mnemônicos do ensino para explicar a constituição da palavra e, conseqüentemente, da língua escrita.

O abuso da memória no ensino de língua tem uma única finalidade: criar o condicionamento. O aluno não só será condicionado a ligar determinadas sílabas quando o som correspondente for apresentado, como é o caso das diferentes formas de ditado, como esse condicionamento tem ocorrido em todos os níveis da aprendizagem da língua. Mesmo formas mais complexas de aplicação de expressões linguísticas são feitas em classe, pelos alunos, via memorização de alguns elementos da língua ligados a situações modelos, como por exemplo a memorização de agrupamentos de conjunções de acordo com seu uso mais corrente, para o ensino de orações coordenadas e subordinadas.

A fragmentação da língua, na escola, em atividades fundamentalmente técnicas, cujo principal recurso é a memorização (e consequentemente o condicionamento), tem gerado a ilusão do automatismo como processo de "aquisição da língua". Para apreender um conhecimento -a língua- é preciso adquirir habilidades técnicas e hábitos corretos, como recomenda o Guia Curricular (Secretaria de Educação, 1971, p.11).

A escola e os meios de comunicação, baseados em critérios científicos de organização e planejamento, instituem um processo de automatização da língua, enquanto ditam que língua é como apreendê-la. As redes de televisão, por exemplo, são eficientes em criar significados para serem consumidos como mercadorias. Na escola, apesar de ser um espaço mais contraditório que a televisão, por ser mais difícil o distanciamento das histórias de cada um, esse processo de automatização ocorre e tem sido mediado pelas teorias de aprendizagem que, encaradas como normas científicas e pedagógicas, subvertem, enquanto "auxíliam", o trabalho metodológico do professor.

Essas teorias baseadas no automatismo, visto enfatizarem a necessidade de habilidades específicas como prontidão para ler e escrever, e considerarem a criança massa moldável, não pela história mas pela técnica, prescrevem a

trajetória metodológica de aproximação à língua; no entanto, não definem quando usar essa língua: ela possui um valor universal. O aluno deve ter, por exemplo, o conhecimento das letras e de como usá-las nas palavras, de algumas palavras, de seus sentidos literais e de como usá-las em frases, dos nomes e usos dos diferentes tipos de orações, porém, os usos das línguas nos diferentes grupos não é focado em aula, assim como a função e o poder das modalidades escrita e oral na sociedade.

Mesmo teóricos da educação que têm sido considerados críticos em suas análises gerais dos fenômenos educacionais, ou até revolucionários em suas propostas de funções de educação em sua relação com o Estado, quando se referem ao especificamente linguístico acabam enfatizando aspectos estruturais da língua. Exemplo típico é a afirmação de Saviani(1984): "(...)é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessário a repetição constante. De quando em quando praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem tais atos, aparentemente simples, exigiram razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. (...) A liberdade

só será atingida quando os atos forem dominados. (...) Ora , esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito."(p.12 e 13)

O conhecimento técnico é indispensável para a escrita/ leitura. Não se escreve/lê sem conhecer a natureza da escrita, isto é, sem saber que possui regras instituídas, que possui direção e sentido, que é arbitrária, segmentada, descontínua e simbólica. Mas o fato da escrita ser uma convenção, não significa que a automatização de atos de escrita levará à compreensão da língua. A automatização é uma consequência da escrita/ leitura constante.

O que é importante mencionar agora, mas que será discutido posteriormente, é que a ênfase no automatismo, como condição primeira para se chegar à leitura/ escrita com desenvoltura, desconsidera que há um valor de escrita e de leitura sendo "transmitido" enquanto ocorre essa automatização.

Repetir várias vezes a mesma letra ou escrever frases que obedecem sempre à ordem sujeito-verbo-complemento remetem a um mesmo princípio metodológico: o automatismo. É a abordagem mais usual na escola, aquela que deriva da visão instrumentalista da língua, tomando-a como um instrumento politicamente neutro. E assim, tanto faz ensinar a letra "V" através da frase "Vovô viu a uva", ou qualquer outra, já que a preocupação está relacionada apenas ao som, e a sua relação arbitrária com o grafismo.

Para se conceber a aquisição da língua pelo automatismo é preciso antes aceitar a exterioridade dela em relação ao falante, ou seja, ela está além das relações (linguísticas) entre os indivíduos, os quais, por sua vez, mantêm com ela apenas uma relação de apropriação, de posse do conhecimento de suas estruturas. Vê-la como um instrumento de que o sujeito se apropria automaticamente releva do mesmo universo teórico que a explica como um "sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais", e "sincronicamente imutável" (p.84 e 79), que Bakhtin(1986) resume na expressão "objetivismo abstrato".

Nesta perspectiva, o que caracteriza a língua como tal é seu "sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais", ou seja, são os "traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações (...) que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma

comunidade" (p.77). "O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo" (p.79).

As leis que regem a língua vista desta forma, nos esclarece Bakhtin (1986), são essencialmente leis linguísticas, isto é, "estabelecem ligações apenas entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva." (p.82)

Essa objetivação (exteriorização) da língua em relação ao falante se sustenta através de uma visão racionalista de língua : "A idéia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código linguístico e o código matemático. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam. (...) ora, o



signo matemático era, para os racionalistas, o signo por excelência, o modelo semiótico, inclusive para a língua." (p.83,84)

A noção de sistema e a razão racionalista, que rege a visão sistêmica, podem ser melhor compreendidas a partir dos ensinamentos de Karel Kosík (1976).

Um sistema é um "todo diferenciado, cujas leis podem ser investigadas e fixadas de maneira análoga às leis da natureza física" (p.82). Dentro dessa concepção o movimento social (como a produção de língua) torna-se independente e superior aos próprios indivíduos, pois a sociedade e a realidade passam a ser um todo articulado e passível de análise pela ciência clássica. "Antes que os fenômenos sejam examinados em sua empiricidade e faticidade, já existe a idéia de sistema como princípio inteligível que torna possível o seu conhecimento" (p.82). A Economia Política, por exemplo, passa no Capitalismo a ter o estatuto de ciência, pois pode analisar os movimentos sociais, que na visão sistêmica possuem um modelo como princípio explicativo.

A razão que sustenta a noção de sistema e a regularização dos movimentos sociais é a razão racionalista. A razão que definia o mundo era a razão cartesiana, e se constituía na razão do homem individual. Com o advento da sociedade capitalista essa razão é ultrapassada, bem como o poder e a capacidade dos indivíduos.

Essa razão racionalista, criticada por Kosik a partir de uma visão marxista é assim caracterizada: "(...) A razão racionalista pressupunha que o indivíduo pode servir-se da sua razão em tudo e neste sentido se opunha a qualquer autoridade e tradição, queria examinar e conhecer tudo, com a sua própria razão. Paralelamente a este lado positivo, que constitui um aspecto permanente do pensamento moderno, ela continha, no entanto, uma característica negativa pela ingenuidade que não lhe permitia dar-se conta de que o indivíduo não é apenas sujeito que põe mas que também ele próprio é posto, que a razão do indivíduo atomizado, assim que se realiza, produz necessariamente a não-razão, visto que brota dela mesma como de algo imediatamente dado e não abrange - nem praticamente, nem teoricamente -, a totalidade do mundo. A racionalização e o irracionalismo são encarnações da razão racionalista. A racionalização da realidade e a transformação - a ela conexa - da realidade humana em uma realidade objetual, assim como o irracionalismo das condições, a não-razão tanto na forma da impenetrabilidade quanto na forma da indomabilidade das condições, surgem da plataforma social. Disso deriva também a possibilidade de trocar o racional pela abstração da "ratio". Se os juízos valorativos são excluídos da ciência e a ciência não deve perder o caráter de cientificidade, esta, no campo do agir humano, pode racionalmente justificar apenas a eficácia dos meios mas de modo algum pode justificar a legitimidade do fim. Não só a atividade da razão se restringe à simples esfera da técnica do comportamento, mas ao mesmo tempo o campo dos meios, da

manipulação, da técnica, caindo na esfera da "razão", se separa de maneira radical das avaliações e dos fins, isto é, do mundo humano subjetivo, que se abandona à não-razão, ao irracionalismo. Segundo esta concepção, que se apresenta tanto em Max Weber como nos postulados filosóficos dos estudos matemáticos de Von Neumann e de Morgenstern, é racional (segundo a nossa terminologia: é conforme à "ratio") um comportamento que conduza ao efetivo aproveitamento dos fins, à consecução da meta com o mínimo esforço ou à obtenção do máximo de vantagens. A ciência fornece ao homem as instruções sobre como aproveitar segundo a "ratio" (de modo eficaz) os meios e com quais meios atingir o fim, mas exclui da ciência o juízo relativo ao fim, à sua legitimidade e racionalidade. " O caráter racional do nosso comportamento é medido exclusivamente pela conveniência dos meios empregados: os fins se subtraem a qualquer avaliação puramente racional". (Perelman e Tyteca, in Rhétorique et Philosophie, Paris, 1952, p.112)

Se a "ratio" tem a mesma procedência do irracional, é possível a simbiose não-problemática deles, que se manifesta na racionalização do irracional e nas consequências irracionais da racionalização. Nesta concepção da razão e na realidade desta razão, a própria razão equivale à técnica: a técnica é a mais perfeita expressão da razão e a razão é a técnica do comportamento e da acção. Na separação das ciências que operam no campo da natureza e no da sociedade, na autonomização dos métodos fundados respectivamente em erklären

(esclarecer) e verstehen, (compreender, entender) assim como na naturalização ou fisicalização - que se representa periodicamente - dos fenômenos humano-sociais e na espiritualização dos fenômenos naturais, manifesta-se com grande evidência a cisão da realidade: a dominação da razão racionalista constitui a petrificação desta cisão. A realidade humana se divide, prática e teóricamente, no campo da "ratio" e, portanto, no mundo da racionalização, dos meios, da técnica, da eficácia, e no campo dos valores e das significações humanas, as quais, paradoxalmente, se tornam domínio do irracionalismo". (p.92 a 94)

É na realidade cindida em razão e não-razão que tem se colocado a língua sistêmica, também dividida em elementos racionais, ou seja, regulares e portanto controláveis em leis linguísticas, e outros irracionais, que são elementos incontrolláveis ou inatingíveis pelo esforço de sistematização (na redução da língua em técnica). O que qualifica a língua como um processo interativo e histórico faz parte, justamente, do irracionalismo.

Compreendendo a língua como um sistema de leis, idealmente disposto para se tornar atingível ao sujeito apenas como técnica, neutra e por isso dissociada de quais fins alcança, ela se torna indiscutível como um valor social, pois esse valor seria irrelevante (irracional) do ponto de vista linguístico. O valor (sentido) das palavras não estaria relacionado aos falantes e suas relações de produção, como se "comer", por exemplo, tivesse o mesmo sentido para todos os falantes da língua. Tem?

Voltemos à escola para entendermos o que a exteriorização da língua em relação ao sujeito que fala ou escreve, dentro de uma visão sistêmica, provoca, ou seja, quais as consequências de um ensino instrumental.

A aquisição da língua escrita na escola ocorre fundamentalmente pelo estudo da gramática normativa, a qual tem sido conferida o estatuto de língua. As atividades de língua, pois, têm sido atividades sobre uma "língua" - aquela apresentada pelo professor ao aluno. Nem é a de um, nem a de outro, mas uma língua fechada e acabada, pronta, e consequentemente morta enquanto língua atual. Dentro de cada situação concreta de sala de aula, a língua usada não é objeto de reflexão. A língua real - a língua da interação, que aparece na sala de aula, é usada para "aprender" outra língua: aquela imaginada como real. Na escola, a língua tem se constituído em interiorização de modelos linguísticos, e reduzida a mero material de trabalho mental, negando ao produtor de língua sua condição de sujeito de produção.

Enquanto objeto de estudo, a língua foi cristalizada quando retirada de seu contexto histórico para categorização e didatização, e transformada, no processo de ensino formal, em exercícios sobre a língua. Por exemplo, uma das atividades escolares consiste em colocar um rol de palavras, sem qualquer relação entre si, para que os alunos indiquem a forma

que corresponde à transformação morfológica do gênero ou do número. Ou seja, o feminino, o masculino, o plural ou o singular, na forma exigida, se tornam objetos de língua, porque não pertencem, neste momento, a um contexto linguístico de fala ou escrita. Em um outro exemplo, quando o aluno tem como atividade fundamental de escrita nomear objetos para que interiorize a forma escrita, a relação que estabelecerá com a escrita é também uma relação formal, não permitindo que as diferenças de significado que cada uma dessas palavras possam adquirir em um texto lido ou escrito apareçam.

A língua que poderia se constituir em aula, na relação do aluno com outro, como uma resposta para um contexto linguístico, como geralmente ocorre em outras relações sociais, se transforma, na instituição escolar, em uma atividade sobre a "língua da escola".(7)

O princípio de que o ensino da norma produz língua tem privilegiado um único acesso metodológico dos alunos à leitura e escrita, prescrito inclusive pelo Guia Curricular (secretaria da Educação, 1971), não deixando a estes alunos a possibilidade de mostrar as hipóteses que tem feito sobre ela. Mesmo que ele subverta a instrumentalização, produzindo diferente do que é pedido pelo professor, e justamente por isso, essa subversão será ignorada pela escola enquanto resposta possível. Ao que foge do previsto categoriza-se como erro, pois, segundo o sistema escolar, não compete ao aluno modificá-la. Essa "língua" está fora de seu alcance porque enquanto criação lhe é estranha.

Tomar as atividades escolares que tematiza a língua como se tratasse da língua em uso, produz a imagem de que a língua é um sistema abstrato de formas linguísticas e exterior ao sujeito que se enuncia, e o uso dela a uma apreensão individual e mecânica, como um processo posterior de sistematização sobre ela.

A dissociação entre língua e seu uso procede em dois sentidos: na natureza e no tempo; como se a constituição da língua fosse apenas a sistematização de objetos (linguísticos) e estivesse anterior ao seu uso, enquanto este se traduzisse em uma sistematização cognitiva, ou seja, como se o uso ocorresse pela tomada do conhecimento da língua por uma consciência individual. Nesta perspectiva, tem-se ignorado a historicidade da produção linguística, retirando da coletividade dos indivíduos o trabalho atual de língua. É a transformação da língua de movimento histórico e social em conjunto de preceitos técnicos. Trabalhar com essa língua é desconsiderar a relação entre produtor e produção de língua, é perder a intimidade dessa relação e torná-la uma relação de distanciamento entre ambos, e conseqüentemente de aversão à atividade escolar (ou à escrita).

O uso do instrumento língua já descaracterizado de sua ação política de produzir e ser produzida pelos valores sociais, mas não enquanto instrumento técnico de poder dentro de

uma política de submissão de grupos, destitui professores e alunos, na escola, de seu compromisso de falantes da língua.

O poder político dessa "língua" não é transferido para professor e aluno, se ela não for produzida em seus grupos sociais (não representa os valores desses grupos), embora possa ser conhecida enquanto instrumento linguístico.



## II - A FORMAÇÃO DO OBSERVADOR DISTANCIADO NA MEDIDA DA PRODUTIVIDADE DA NORMA

Há outro aspecto que deve ser ressaltado como consequência da visão sistêmica (além da exteriorização da língua): é a individualização do sujeito que fala ou escreve. Afinal o que são esses sujeitos das atividades escolares?

Dentro da visão sistêmica o indivíduo é apenas um elemento que faz movimentar a engrenagem.

O paralelo que pode ser traçado entre a escola e a produção capitalista funda-se no fato de que ambas funcionam com a mesma racionalidade: a busca pela produtividade, ou seja, o resultado de maior eficiência técnica. A escola inverte os polos da produção (do trabalho) e o aluno, de sujeito do processo de produção linguística, passa a produto da escola. É a escola, enquanto uma instituição no sistema, que assume a face da produção. Essa inversão pode ser explicada a partir da análise de Karel Kosik sobre o sistema capitalista. Nele, os homens passam a ser elementos de um sistema, e somente podem ser reconhecidos como possuindo determinados atributos em detrimento de outros.

A concepção sistêmica provoca a objetivação tanto do homem quanto do seu trabalho. O sujeito só tem função no

sistema enquanto elemento deste. Enquanto objeto e elemento do sistema ele tem que abstrair-se da própria subjetividade e tornar-se uma unidade abstrata. Esse homem do sistema ou "homem econômico", como define Kosik, tem como características fundamentais, indispensáveis ao funcionamento do sistema, a racionalidade do comportamento que deve estar dirigido para o máximo efeito (utilitarismo, ganância, etc.) e egoísmo, com instinto de ganho e instinto para a poupança. Esse homem abstrato é uma realidade enquanto elemento funcional do sistema capitalista.

Para as ciências clássicas, o homem não só existe como parte do sistema, como ele só se reconhece porque se considera parte deste. "Abstrair quanto possível da própria subjetividade, incidentalidade e particularidade, transformar a si mesmo em uma grandeza física, que pode ser construída e descrita a "priori" e que, em última análise também pode ser expressa matematicamente, tal qual a outras grandezas da mecânica clássica: eis o ideal do conhecimento científico do homem." (Kosik, 1976, p.28)

É importante perceber, no fato de que o homem e sua realidade se tornaram um homem-objeto e uma realidade objetual, que a ciência clássica fundou um outro mundo humano. É desse mundo reificado e das representações desse mundo dos homens-objeto que trata essa ciência. Para a ciência clássica a

realidade reificada se apresenta como natural e espontânea, e o que não corresponde a essa realidade é considerado irreal, isto é, não pode transformar-se em atividade "real" do homem ou em "mundo real"(Kosik,1976,p.28).

Por isso na escola, o aluno é o que apresenta como resultado escrito. A avaliação, enquanto medição de resultados, torna-se portanto a fase mais importante do processo de aprendizagem. E os alunos desde o início da alfabetização submetem-se a serem comparados a grandezas quantificáveis; nesta medida é a escola que produz os alunos que têm.

Os progressos que os alunos conseguem quanto à aproximação da convenção escrita são avaliados apenas pela quantidade de desvios do modelo de sistematização apresentado, onde nem sempre se considera o porquê das aproximações que efetivamente aconteceram. As atividades realizadas são medidas pelo número de "erros" cometidos. Quando o aluno faz uso de uma forma linguística não aceitável para os padrões da escola, é corrigido imediatamente, para que não "guarde na memória " a forma indevida, e deve repetir (oralmente ou pela escrita) a forma tida como a correta para fixá-la.

Os alunos tem sido controlados tanto pelas atividades, que não deixam margem a extrapolações, como pelas avaliações com seus conceitos (nota) e estímulos (fraco e forte).

é Débora(8) quem diz:

Mabel. Por que você acha que você é forte?

Débora. A gente faz lição direito, a gente não faz muito rápido. (...) se fazer muito rápido sai feio, ela escreve "feio". Quem faz a lição um pouquinho devagar, senão um pouquinho rápido, aí ela põe ótimo, ou senão "parabéns".

O que Débora faz é a busca pelo meio-termo, pela média, uma negociação com o professor onde nem sempre o mais importante é aprender a ler e escrever.

Ela demonstra que já conhece o mecanismo de controle da escola, pois se preocupa em mostrar na entrevista o que efetivamente sabe que está certo, porque corresponde ao que a professora ensinou. Nega-se a tentar escrever uma palavra que não conhece. Para ela, a possibilidade de escrever algo errado elimina a possibilidade de tentar escrevê-lo. Suas tentativas têm sido entendidas sempre como um produto final, através do qual ela pode ser avaliada, e não como parte de um processo de aproximação da língua escrita que lhe é próprio.

Os alunos, como Débora, quando seus esforços consistem apenas em apresentar os progressos quanto à norma escrita, não somente se mostram econômicos quando procuram escrever pouco para errar menos, mas também valorizam o que escrevem pela quantidade, como Luis e Rosana(9), outros alunos do projeto, quando avaliam seus progressos em dois meses de aula:

*Luis. Eu já terminei um caderno depois que comecei a estudar com essa professora.*

*Mabel. É, nossa!*

*Luis. Um caderno de cem folhas.*

*(...)*

*Rosana. Tia, eu sei escrever bastante palavrinhas.*

A ênfase na avaliação quantitativa leva os alunos a se preocuparem com a quantidade. Esta mostra produtividade. Tornam-se calculistas, pois tendem a contabilizar as expectativas do professor ao procurar as respostas ao esquema do exercício apresentado, analisando-o mais por analogia das respostas - seguindo o modelo imposto - do que propriamente pelas características linguísticas das expressões. Com uma lista de palavras para que os alunos preencham o espaço deixado em cada uma sempre com uma mesma letra, eles tendem a querer parecer eficientes diante do professor, e responderem mais palavras em um menor tempo, sem se preocuparem em conhecer ou reconhecer tais palavras. Palavras consideradas com mesma "dificuldade" - por possuírem idênticos encontros consonantais, hiatos, ditongos, ou letras de grafias distintas e mesmo som, também são agrupadas em exercícios de fixação, sem preocupação com os sentidos dispares ou diferentes origens semânticas.

Uma análise das produções das crianças, enquanto formas de aproximação do modelo convencional (ou formas de apropriação do conceito de escrita), não entra nas avaliações

quantitativas. Muito complexas e diversas em cada sala de aula, as formas de aproximação (ou de apropriação) não fazem parte da natureza racionalista e homogeneizante das atividades escolares (10).

Embora se possa sistematizar em níveis de aproximação as hipóteses dos alunos sobre a língua escrita, a título de análise, como em "Psicogênese da Língua Escrita" de Emília Ferreiro (1986), a existência de grupos sociais distintos, ao qual pertencem esses alunos, e, conseqüentemente, os diferentes valores que assumem as línguas nesses grupos não permitem a uma teoria dar conta de todos os determinantes que influem nestes contextos. Os progressos dos alunos não podem "cristalizar-se" como um nível de desenvolvimento, pois as produções do aluno podem indicar por onde suas hipóteses têm passado, mas não garantem para onde vão. O ponto de chegada depende de toda interação que ele tenha com a língua, e, absolutamente, não somente em aula.

As pesquisas de Vygotsky (1987) demonstram como é frágil uma análise do desenvolvimento da criança baseada apenas em níveis pré-estabelecidos, como se encontra nas teorias de Piaget (1973) e Emília Ferreiro (1986). Para ele, a aprendizagem traz modificações no processo de desenvolvimento mental do aluno, visto que crianças avaliadas com mesmo nível de desenvolvimento podem, com auxílio de outras pessoas, produzir diferentemente, e, mais tarde, uma se sairá melhor que outra na escola. (11)

A avaliação como tem sido feita, preocupada em medir apenas o nível de desenvolvimento do aluno, tem desconsiderado as contribuições de Vygotsky.

Na escola, a avaliação do aluno - seu produto - é relativa à atividade instrumental (individual), considerada satisfatória em proporção direta à produtividade demonstrada pelo aluno sobre a totalidade das atividades feitas. Os alunos mais ajustados à institucionalização da língua como norma respondem "corretamente" à instituição escolar. São, portanto, promovidos. Os "alunos problemas" são aqueles que tem "dificuldades" em interagir com essa "língua", são os reprovados ou evadidos. E essas "dificuldades" são dificuldades de grupos sociais, não de indivíduos isolados, em interagir com uma língua enquanto uma técnica. São justamente os grupos desfavorecidos na mediação com ela. Seus trabalhos linguísticos são, por isso, inversamente proporcionais à produtividade da norma. A reprovação do falante é a reprovação de seu grupo social.

A formação do aluno como "observador distanciado" se dá pela preocupação excessiva com a norma linguística, isolando o falante (aluno) de sua fala e da fala de seu grupo. Conduzido ao individualismo, na intenção de corresponder às expectativas da escola, o aluno ratifica e produz a "língua" desta, que só terá uso para si enquanto negação daquela que usa fora da escola. Para aprofundar a compreensão da formação do aluno como "observador distanciado" é preciso discutir o que se escreve na escola.

### III - A TECNICIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Escrever para a escola é também a forma de exprimir um conteúdo ideológico. Para obtê-lo exige que os alunos conheçam antecipadamente a forma escrita: entendam sobre a racionalidade do código e as regras básicas de como se operar com as letras, as palavras e as frases, para usá-los com o conteúdo que for preciso. Pressupõe-se assim que há uma autonomia natural entre ambos (forma e conteúdo). Fica parecendo que escrever está dissociado do que se escreve.

Nas discussões dos professores, também se fala em conteúdo quando se referem às idéias expressas nos textos, e em escrita quando se referem à forma deles. Quando tratam dos dois termos juntos: conteúdo - forma, é sempre como um par de preocupações. O hífen que os une conta mais uma vez do hiato que os separa, como um silêncio que diz o quanto ainda estão dissociados. O trabalho que diz respeito à escrita relativamente à forma da língua, seria mais instrumental, enquanto o que se refere ao conteúdo existencial ou ideológico estivesse excluído do que se constitui como escrita, faria parte de outra instituição, como a ciência ou a literatura. Assim a língua teria apenas uma função técnica: instrumental.

O que se refere à língua se relacionaria exclusivamente aos meios (técnicos), enquanto o conteúdo, aos



fins ou aos valores. Karel Kosik aponta essa dicotomia entre meios e fins como próprio da racionalidade racionalista. A supremacia do aspecto instrumental na escrita escolar confirma a dissociação entre técnica e política e escamoteia a despolitização da escrita. A associação forma - conteúdo se tornou a adequação de um instrumento técnico, a escrita, aos fins que não são mais do escrever, mas do trabalho de instrumentalização do homem para adequação ao sistema capitalista, ao status quo, e para isso a técnica passa a ser o valor supremo, pois já está descaracterizada de uma ação política enquanto língua.

Pasolini (1986) discute a tendência tecnicista da língua italiana hoje (em 1964), e mostra que ela constantemente vinha sendo acrescida de caracteres novos, que formavam novas estratificações (linguísticas) que se compunham com as estratificações antigas. Mas, com a tecnicização da língua, o processo muda: "Hoje, trata-se assim de um facto histórico de uma importância de qualquer modo superior à da unidade italiana de 1870 e da subsequente unificação burocrático-estatal, que descobrimos aqui, numa diacronia linguística em acto, absolutamente sem precedentes: a nova estratificação linguística, a língua técnico-científica, não se alinha, de acordo com a tradição, entre todas as outras estratificações precedentes, mas apresenta-se antes como homologizante das demais estratificações linguísticas e directamente como agente de modificação interno às outras linguagens.

Ora, "o princípio da homologação" encontra-se evidentemente numa nova forma social da língua - numa cultura técnica, mais do que humanística -, e o "princípio da modificação", na escatologia linguística, ou seja na tendência para a instrumentalização e para a comunicação, que foi já assinalada. E isto ocorre devido a exigências cada vez mais profundas, de natureza linguísticas: quer dizer político-económica.

Pode dizer-se, em suma, que nunca no passado quaisquer factos linguísticos fundamentais tiveram alguma vez semelhante poder de homologação e de modificação sobre todo o plano nacional simultaneamente; nem o arquétipo latino do Renascimento, nem a língua burocrática do século XIX, nem a língua do nacionalismo. O fenómeno tecnológico investe como uma nova espiritualidade, a partir da raiz, a língua em todas as suas dimensões, em todos os seus momentos e em todos os seus particularismos."(p.34)

A homologização da língua técnica esclarece-nos sobre a formação dos "observadores distanciados" ainda quando Passolini coloca que fins prevalecerá na língua: "Ora daqui em diante, já não será a literatura a conduzir a língua, mas a técnica. E por isso os fins da língua reentrarão no ciclo produção-consumo, imprimindo no italiano esse impulso revolucionário, que será de fato o prevalecer dos fins comunicativos sobre os expressivos"(p.37).

Fins comunicativos. Busca de produtividade.  
Formação do "observador distanciado".

Mas afinal de que se constitui essa língua que produz apenas "observadores distanciados", escritores de fórmulas, em vez de leitores e escritores? Será somente porque é fragmentada em atividades? Não, parece-me que ela é passível de fragmentação justamente pela natureza formalista das atividades, porque procura apenas responder às normas linguísticas aceitáveis socialmente.

Na alfabetização, a formalização do conteúdo tem caracterizado a língua como um sistema fechado, acabado. Na ênfase de se valorizar o aspecto científico e tecnológico dos saberes, se naturalizou (e se simplificou) o conteúdo escolar das primeiras séries, reduzindo o sentido de língua ao modo de escrever as palavras. A convenção da escrita, necessária e própria da modalidade, passa a ser entendida como a própria língua.

Se observarmos o conteúdo das atividades escolares, suas frases, seus textos -

"A pata nada." (Sodré, 1967, p.9)

"Papai levou a mala para o jipe."

"O gato está no tapete."

"O boi está perto da vaca."

"O pato nada no lago."

"Vovó fez um bolo de uva" (12)

- perceberemos que há uma grande incidência de descrições do mundo físico (ou mundo de referência). A abundância de frases desta forma ocorre porque a escola trabalha com a palavra como unidade da língua, e portanto se preocupa apenas com as interpretações dicionarizadas, ou seja, a "língua da escola" se restringe ao nível do significado - e por isso as fragmentações e memorizações - apreender a língua não é ir além do significado das palavras ou conjunto de palavras.

é preciso esclarecer o que se está entendendo por "significado". Ter a palavra como unidade da língua implica considerar que os processos de compreensão ocorrem a nível de cada palavra e de seu lugar nas frases, portanto, para se compreender um conjunto de palavras como um todo (como um texto), é preciso estar ciente do significado literal (dicionarizado) de todas as palavras envolvidas: o significado mais abrangente comportaria os inúmeros significados "menores" (mais restritos). Compreender neste caso é tomado em sentido análogo a "reconhecer" ou "identificar". Por exemplo, em "A pata nada", compreender este texto significa identificar os significados dos elementos "a", "pata", "nada", e reconhecer que este texto se refere a uma propriedade (ou ação) do pato. O sentido está na palavra em si, não no texto, ou seja, não na relação autor-leitor. (13)

Os textos que fazem referência ao mundo físico (mundo material, natural), que contam de uma propriedade ou de alguma ação de um objeto ou pessoa, são didaticamente ideais para se considerar a atividade de língua como de reconhecimento (ou identificação), porque eles falam de um mundo fixado, de objetos e animais com propriedades determinadas e ações repetíveis, onde as palavras possuem um significado "natural", fixo, independente de qualquer situação histórica determinada.

O significado, dentro do movimento social constante no qual se constitui a língua, é sua parte repetível, mas, como diz Bakhtin (1986), é um erro considerar a língua apenas neste aspecto: "O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia [como o signo linguístico]; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. " (...)

"Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. " (...) Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas

sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo."(p.93/94)

A partir de Bakhtin, pode-se entender que: manter o aluno a nível dos significados (literais) significa dar acesso aos significados do mundo da escrita, mas não necessariamente ao mundo da escrita, pois a criança que reconhece e produz significados tem como resultado apreender e usar apenas o repetível, o pronto. Esse aspecto é transmitido aos textos infantis; quando a criança não escreve sobre o conteúdo da lição conhecida, ela conta também sobre as coisas como quem não tem nada a ver com elas, descreve o mundo a sua volta como um mundo natural (espontâneo).

Valmir (14) demonstra esse distanciamento quando escreve este texto sobre seus sapatos:

"O sapato é feio  
O sapato é branco  
O sapato cheira mal."

Em casos como esse, percebe-se que a criança não conta, ela informa, pelo menos não conta no sentido que trata

Walter Benjamin (1987) quando discorre sobre o contador de histórias: "A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p.205)

"A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver." (p.204)

"A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos." (p.198)

"(...) A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma

faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências." (p.197 e 198)

"A pata nada" é uma descrição do mundo, mas escrever "A pata nada" não é somente fazer uma descrição, esse fazer leva o sujeito a se colocar de determinada forma perante o mundo e sua própria escrita. A escrita escolar torna o aluno alheio aos valores do mundo e da escrita: escreve textos que não fazem parte dele, como se ele não fizesse parte do mundo que escreve.

Esse é o observador distanciado.

Assim as atividades escolares, fundamentadas no reconhecimento dos significados - forma escolar de constituir a língua como algo pronto - produzem o distanciamento do sujeito, como cascata, esse mesmo distanciamento produz a escrita como algo pronto: o observador não é, então, produtor do texto, da língua e das representações de mundo que nela se condensam, mas usuário do que está pronto.

O propósito político ou as consequências políticas que se podem depreender desse ensino (da produtividade da norma), é a aprendizagem do reconhecimento da ordem, da norma. Construir significações e reconhecimentos, em vez de compreensões, e de "sentidos particulares" do texto, é não questionar a norma vigente. Não basta entregar aos alunos um conhecimento pronto



como uma "herança cultural", imaginando que com esse conhecimento o aluno se construirá leitor e escritor.

A priorização do "significado", que procura sempre os sentidos literais, fica na escrita escolarizada, que é valorizada. Restam para a oralidade, e para a vida (o cotidiano não escolar) os sentidos contextualizados, que a escola constroi, ou se esforça por construir, como sentidos desprestigiados.

No entanto, ao se tentar manter o aluno a nível dos significados, para que ele enxergue o mundo de uma forma passiva, há sempre o risco de conduzi-lo à compreensão, pois o "significado", embora não seja condição suficiente para a compreensão, é dela condição necessária. É no entremeio desta relação reconhecimento/compreensão que emergem as possibilidades de um trabalho de construção de leitores e escritores.

Ainda, a procura pela totalidade dos significados resulta em perder o sentido do texto, a compreensão da escrita, que está entre a intenção do escritor e a do leitor, e nunca chegar realmente a essa totalidade, pois esta não existe no mundo real da escrita. Não se tendo como apreender todos os significados, assim como todas as regras para se escrever, inculca-se a incompetência técnica (linguística). Parte-se do pressuposto de que somos todos incompetentes até que cada um prove o contrário.

# **ESCRITA E ESCRITORES NA SOCIEDADE : PARA QUE ?**

" Não foram as palavras que fizeram  
a Odisséia, mas o contrário."  
(Ernesto Sábato, O Escritor e seus Fantasmas, 1985)

Se optarmos pelas produções escritas diferenciadas ao invés da produtividade da norma, deslocaremos a discussão sobre métodos: qual aprova mais, aquele centrado na produtividade do aluno ou aquele centrado na escrita espontânea do aluno.

Assusta-me o conformismo dos alunos frente à língua escrita e a autoridade do alfabetizador, apesar de entender a função que assume a escrita na sociedade: o de estigmatizar o analfabeto, tratando-o como um ignorante de todos os valores sociais, como se fosse um indivíduo menor.

Quando na escola o ensino da língua se situa entre um grupo alfabetizado, com ares de procurador da cultura letrada, representado pelo professor, e um grupo analfabeto (ou com escrita desvalorizada socialmente), representado pelos alunos, a discussão que por vezes se coloca no primeiro grupo é: para que ensinar (discutir) o valor da escrita a quem nunca será escritor?

Essa é outra forma de comodismo; indica não só a corroboração com a visão instrumentalista do aluno, mas também como pode se gerar a massificação ou o impedimento das interações linguísticas. A partir do pressuposto de que há uma língua da escola, se impede que outras línguas se produzam no espaço escolar, aquela dos diferentes grupos que o frequentam, e conseqüentemente, se impede que diferentes valores de língua se confrontem, inclusive a da língua tida como a correta. A questão, ao contrário, poderia ser colocada em outros termos: se

falta escrita, isto é, interações linguísticas, convívio, discussões, é preciso formar leitores e escritores que, enquanto distintos, inclusive com relação a norma, se assumam como tais, em vez de perseguirem todos, como princípio metodológico, uma língua ideal do ponto de vista da razão racionalista.

Não se pode impor uma forma de opressão como se fosse a língua, com a conseqüente instrumentalização e objetivação do próprio aluno-escriptor. Ensinar a escrever num mundo opressor não significa, necessariamente, ensinar para um mundo opressor, pois isto seria colaborar com a sua perpetuação.

O que diz Camus (s/ data) sobre o escritor e sua arte pode nos orientar sobre que escritores podemos formar para esta sociedade : "... diante do século, o artista não pode, nem voltar-lhe as costas, nem perder-se nele. Se lhe volta as costas, fala no vácuo. Mas, inversamente, na medida em que o toma como assunto, ele afirma a sua própria existência enquanto sujeito e não pode por inteiro submeter-se-lhe. Por outras palavras, é no próprio momento em que o artista escolhe partilhar a sorte de todos que afirma o indivíduo que é. E não poderá sair dessa ambigüidade".(p.168)

"A arte não é nem a recusa total nem o consentimento total do que é. É ao mesmo tempo recusa e consentimento e é por isso que não pode ser senão um

dilaceramento perpetuamente renovado. O artista encontra-se sempre nessa ambiguidade, incapaz de negar o real e, no entanto, eternamente voltado a contestá-lo no que tem de eternamente inacabado".(p.170)

Precisamos de mais escritas e escritores que, situados na realidade, não se acomodem de todo a ela, justamente para que possam compreender o seu movimento histórico. Escrever a realidade assim, inacabada, é se confrontar com a impossibilidade de escrevê-la. É sempre escrever inacabadamente. A escrita totalitária é ilusão que se faz norma na sociedade. Não existe a instrumentalização do todo, do real da língua; existe a "irracionalização" daquilo que a escrita tem de revolucionária, de trabalho (de arte) na racionalização da língua em técnica.

É importante contar às crianças como quem escreve vê esse ato. Como a escrita se aproxima diferentemente das pessoas, e discutir como elas próprias entendem o escrever. O que percebem da leitura e da escrita?

Às vezes, quando leio, é como se me abrisse para as imagens que se formam e desse pausa para a realidade imediata e histórica. O tempo, a história, é como se não existissem. Existindo agora no tempo e na história do livro. Somente naqueles instantes, peculiares, em que uma circunstância da história que leio lembra-me outra da minha própria história é que me dou conta das pernas dobradas e doloridas, e de que alguns

valores, postos à disposição da leitura, estavam em franca contestação. Minha consciência, adormecida, toma logo um jeito de se aprumar e constata, confere, deduz, e quase sem perceber volto novamente às imagens. O ato de escrever: às vezes, para escrever, leio, e no embaralhamento do tempo da leitura e de meu outro tempo, mais objetivo, nem sempre mais real, surge um tempo de escrita. Ou então, quando aparece já uma idéia ainda vaga, cozinho-a um pouco, nem penso muito nela, até que se delineie. Outras vezes, impaciente que estou, rabisco, até vislumbrar entre as linhas uma forma quase esperada, nem sempre o começo do que tentava escrever, ou uma idéia inusitada que me conquista. Já me aconteceu, de surgir sei-lá-de-onde uma idéia-escrita inteirinha, talvez alguma idéia esquecida que cozinhou ao ponto.

Já nas primeiras séries é interessante perceber que nem sempre a escrita surge já organizada, com final previamente determinado. A escrita é provisória porque depende do tempo da leitura. Seu sentido não é permanente após ou mesmo durante a escritura, pois o significado de uma palavra muda com o acréscimo de outras, assim como o que se escreve modifica o que se pretende escrever. E, enquanto seu próprio leitor, você avalia o trabalho do escritor que foi. Sua leitura é distinta do trabalho de escrita.

Percorrendo o que Italo Calvino (1990) descreve sobre o encontro das imagens que se formam para ele com a palavra escrita, vislumbra-se essa provisoriedade: "A primeira coisa que

me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. Em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições. Na organização desse material, que não é apenas visivo, mas igualmente conceitual, chega o momento em que intervém minha intenção de ordenar e dar um sentido ao desenrolar da história - ou, antes, o que faço é procurar estabelecer os significados que podem ser compatíveis ou não com o designio geral que gostaria de dar à história, sempre deixando certa margem de alternativas possíveis. Ao mesmo tempo, a escrita, a tradução em palavras, adquire cada vez mais importância; direi que a partir do momento em que começo a pôr o preto no branco, é a palavra escrita que conta : a busca de um equivalente da imagem visual se sucede o desenvolvimento coerente da impostação estilística inicial, até que pouco a pouco a escrita se torna a dona do campo. Ela é que irá guiar a narrativa na direção em que a expressão verbal flui com mais felicidade, não restando à imaginação visual senão seguir atrás. (...) Em suma, meu processo procura unificar a geração espontânea das imagens e a intencionalidade do pensamento discursivo. Mesmo quando o impulso inicial vem da imaginação visiva que põe em funcionamento sua lógica própria, mais cedo ou

mais tarde ela vai cair nas malhas de uma outra lógica imposta pelo raciocínio e a expressão verbal.(p.104)

Como os escritores escrevem ? Alguns deles nos contam como:

"Tudo meio cegamente. Eu elaboro muito inconscientemente. As vezes, penso que não estou fazendo nada. Estou só sentada numa cadeira e fico. Nem eu sei que estou fazendo alguma coisa. Aí, de repente, vem uma frase. (...) Os meus capítulos, eu escrevo concomitantemente. Nunca sei de antemão o que vou escrever. Tem escritores que só se põem a escrever quando têm um livro todo na cabeça. Eu não. Vou me seguindo. Não sei no que vai dar. E depois eu vou descobrindo o que é que eu queria".(Lispector, 1988, p.300 e302)

"Não me importo jamais com o sentido, a significação. Se há sentido, este, depreende-se depois. Em todo o caso nunca é uma preocupação. (...) A palavra é mais importante que a sintaxe. São antes de mais nada as palavras sem artigo, aliás, que vêm e se impõem. O tempo gramatical segue-as, bem de longe".(Duras, S/data, p.11)

"Nunca me esquecerei o dia em que escrevi The Mark and the wall (A mancha na parede) - tudo num lampejo, como num voo, após ter quebrado pedras meses a fio".(Bell, 1988, p.316)



"Todos os dias, antes de começar a trabalhar, olho a mulher na espreguiçadeira; digo a mim mesmo que o resultado do esforço antinatural ao qual me obrigo, quando escrevo, deve ser a respiração dessa leitora, a transformação da leitura em processo orgânico, a corrente que conduz as frases para sua atenção como um filtro, no qual elas se detêm um momento antes de desaparecerem, transformando-se nos fantasmas dela, no que ela tem de mais pessoal e incomunicável".(Calvino. 1987. p.161)

"Todo esforço consiste em materializar o prazer do texto, em fazer do texto um objeto de prazer como os outros (...) o importante é igualar o campo do prazer, abolir a falsa oposição entre a vida prática e a vida contemplativa (...) pois aquilo que o texto diz, através da particularidade do seu nome, é a ubiquidade do prazer, a utopia da fruição".(Barthes. 1977. p.76)

Como será que Guimarães Rosa encontrava-se com a escrita? E Machado de Assis? E Mário de Andrade? Deve ser diferente de Clarice ou Duras, diferente de um dos meus alunos. Quando os lia na escola, ficava curiosa em saber. De que é feita a língua dos escritores?

"Um poeta seria alguém que tem as palavras em alta consideração; alguém que aprecia particularmente cercar-se delas, talvez até mais do que de seres humanos; que se entrega a ambos, mas com maior confiança às palavras; que as arranca de seus postos para, então, tornar a assentá-las com desenvoltura ainda

maior; que as interroga, apalpa, acaricia, arranha, aplaina, pinta; que é mesmo capaz, depois de todas essas intimidades impertinentes, de diante delas, temente, rastejar em busca de refúgio."(Canetti. 1990. p.278)

"Na época em que escrevia Madame Bovary, Flaubert escreve em sua correspondência: "é algo delicioso quando se escreve não sermos nós mesmos, mas circular por toda a criação à qual se alude".(Sábato. 1985)

é a necessidade de ser um outro, não de reutilizar as palavras, mas como que instaurá-las novamente, num tempo determinado. Para os escritores como Camus, Clarice e Duras, escrever é uma necessidade ou uma compulsão:

"Escrever é também isso, esse apetite de carne fresca, de matança, de marcha, de consumação da força. E também essa cegueira".(Duras. 1988. Capa)

"Essa incapacidade de atingir, de entender, é que fazia com que eu, por instinto de...de quê? procuro um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse "estilo" (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente é apenas é: uma procura humilde".(Lispector. 1988. p.291)

"Pessoalmente não posso viver sem a minha arte. Mas nunca pus essa arte acima de tudo. Se me é necessária é, pelo contrário, porque não se afasta de ninguém e me permite viver, tal como sou, ao nível de todos. A arte não é a meus olhos um regozijo solitário. É um meio de comover um maior número de homens, oferecendo-lhes uma imagem privilegiada dos sofrimentos e das alegrias comuns. Obriga, pois, o artista a não isolar-se; submete-o à verdade mais humilde e mais universal. E aquele que, muitas vezes escolheu o seu destino de artista porque se sentia diferente, bem depressa aprende que não conseguirá alimentar a sua arte, e a sua diferença, se não confessando a sua semelhança com todos. O artista forja-se nesse ir e vir perpétuo de si para os outros, a meio caminho da beleza sem a qual não pode passar e da comunidade a que não pode subtrair-se. Por isso é que os verdadeiros artistas nada desprezam; obrigam-se a compreender em vez de julgar. E, se têm partido a tomar neste mundo, não pode ser senão o de uma sociedade na qual, segundo a palavra enfática de Nietzsche, já não reinará o juiz, mas o criador, quer seja ele trabalhador ou intelectual".(Camus. S/data. p.126 e 127)

Como disse Ernesto Sábato(1985), talvez o principal problema do escritor "seja o de evitar a tentação de juntar palavras para fazer uma obra (...) não foram as palavras que fizeram a Odisséia, mas o contrário".(p.18)

A escrita, às vezes, é vista como um caminho a pé numa passagem poeirenta, ou na impossibilidade deste caminho,

numa auto-estrada. Não importa. O interessante é notar que, embora atingidos pela mesma necessidade de escrever, os escritores a tratam e se vêem diferentes nela:

"O melhor será escolher o caminho de galta, percorrê-lo de novo (inventá-lo à medida que o percorro) e sem perceber, quase insensivelmente, ir até o fim sem me preocupar em saber o que quer dizer "ir até o fim", nem o que eu quis dizer ao escrever essa frase".(Paz, 1988, p.11)

"Nesta espécie de livro, que não é um livro, eu gostaria de falar de tudo e de nada como todo dia, no decorrer de um dia como qualquer outro, banal. Tomar a grande auto-estrada, a via geral da palavra, não me deter sobre nada em particular. É impossível fazê-lo, sair do sentido, ir a parte alguma, limitar-se a falar sem partir de um ponto determinado de conhecimento ou ignorância e chegar ao acaso, no atropelo das palavras. Não se pode. Não se pode ao mesmo tempo saber e não saber. Portanto, este livro, que eu gostaria que fosse como uma auto-estrada em questão, que deveria ir a toda parte ao mesmo tempo, ficará sendo um livro que quer ir a toda a parte e só vai a um único lugar de cada vez e que voltará e que partirá novamente, como todo o mundo, como todos os livros, a não ser que se cale, mas isso é coisa que não se escreve".(Duras, 1989,p.13)

Às vezes queria poder como a lua, deitar sobre uma estrada, e saber que amanhã estaria aqui com essa mesma estrada.

Mas não somos a lua e fazemos língua como as dunas móveis que faz o vento e se faz nele. A escrita é tão caminhar como caminho.

Você já se perguntou o para quê do próprio escritor na nossa sociedade?

"Num mundo onde importam a especialização e a produtividade; que nada vê senão ápices, almejados pelos homens em uma espécie de limitação linear; que emprega todas as suas energias na solidão gélida desses ápices, desprezando e embaciando tudo que está no plano mais próximo - o múltiplo, o autêntico - que não se presta a servir ao ápice; num mundo que proíbe mais e mais a metamorfose, porque esta atua em sentido contrário à meta suprema de produção; que multiplica irrefletidamente os meios para sua própria destruição, ao mesmo tempo em que procura sufocar o que ainda poderia haver de qualidades anteriormente adquiridas pelo homem que poderia agir em sentido contrário ao seu - num tal mundo, que se poderia caracterizar como o mais cego de todos os mundos, parece de fundamental importância a existência de alguns que, apesar dele, continuem a exercitar o dom da metamorfose.

Esta seria, creio, a verdadeira tarefa dos poetas. Graças a um dom que foi universal e hoje está condenado à atrofia, e que precisariam por todos os meios preservar para si, os poetas deveriam manter abertas as vias de acesso entre os homens. Deveriam ser capazes de transformar em qualquer um, mesmo

no mais ínfimo, no mais ingênuo, no mais imponente. Seu desejo íntimo pela experiência de outros não poderia jamais se permitir ser determinado por aqueles objetivos que regem nossa vida normal, oficial, por assim dizer: teria de ser absolutamente livre de toda a pretensão de sucesso ou prestígio, ser uma paixão por si, a paixão justamente pela metamorfose. (...) Vejo assim, no seu exercício constante, em sua necessidade premente de vivenciar seres humanos de toda espécie, mas especialmente aqueles que são menos considerados, na prática desse exercício, irrequieta, não atrofiada ou tolhida por sistema algum, o verdadeiro ofício do poeta".(Canetti, 1990, p.281 e 282)

"O papel do escritor não se desliga de obrigações difíceis. Por definição, não pode ele por-se, hoje em dia, ao serviço dos que fazem a história : está ao serviço dos que a sofrem. Ou, se assim não for, ei-lo só e privado da sua arte".(Camus, S/data, p.126 e 127)

"Que terá de estranho, por conseguinte, que seja ela o inimigo designado por todas as opressões? Que haverá de espantoso em os artistas e os intelectuais terem sido as primeiras vítimas das tiranias modernas, quer da direita quer da esquerda? Os tiranos sabem que há na obra de arte uma força de emancipação que não é misteriosa senão para os que não têm o culto dela. Cada grande obra torna mais admirável e mais rica a face humana, eis todo o seu segredo".(Camus, S/data, p.175)

Que terá de estranho as Instituições Educacionais Superiores definirem, através da escola, inclusive ao professor, o que é língua? Que haverá de espantoso em não serem os escritores a nos explicar como se escreve, mas os especialistas (os técnicos), que nos filtram a escrita daqueles, para que a tomemos selecionada, revisada, na escola?

Uma função que define a língua escrita em nossa sociedade hoje é a de distinguir entre os falantes, quais possuem a convenção escrita e quais não a possuem. Os ditos "analfabetos" carregarão o estigma de marginalizados da sociedade letrada. Esse estigma é tão forte, tão esmagador da individualidade, que é uma preocupação dos grupos sociais que suas crianças aprendam a escrever corretamente, independentemente de serem grupos letrados ou não. Esse valor de língua correta, passado às crianças antes mesmo da educação escolar, aparece na escrita quando ingressam na escola como uma inibição em escrever.

A princípio a maioria dos alunos da classe de primeira série de 1990 tinham medo de escrever, não se arriscavam porque a escrita discriminava os que não sabiam, ou então tinham uma escrita truncada, interrompida sempre por essa preocupação : "Tá certo?" Enquanto em outro lugar, essa questão aparecia nas variadas formas de se escrever uma mesma palavra em um único texto.

André (15) me explicou que escrevia diferente a mesma palavra porque havia maior chance de que alguma fosse correta. Era uma estratégia que usava sempre. Embora contraditório, parece-me que essa preocupação independia da distância em que as crianças estavam da convenção, pois em algumas crianças persistia durante todo o processo.

É tempo de observar que há escritores profissionais e outros que não fazem da escrita um uso constante. Mas isso não impede que se assuma a escrita com um uso menos discriminatório na escola. O fato da escrita ter surgido, e se mantido, para a discriminação deve impedir-me de acreditar em uma mudança? Essa é uma questão que não resolvi; no tempo em que a gente vive, como não duvidar. Por outro lado, diante das declarações dos escritores, talvez haja um para quem se buscar leitores e escritores que não só sejam distintos. Que gostem de escrever e tenham o que escrever na escola.



# A CONSTRUÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR

"Mas já que se há de escrever,  
que ao menos não se esmaquem  
com palavras as entrelinhas."  
(C. Linspector, 1988, A Paixão Segundo G. H.)

## I - BUSCA DE SENTIDOS

Para uma educação que priorize a formação de leitores e escritores diferenciados é necessário uma concepção de língua distinta dessa concepção instrumental, massificada e homogeneizante.

Na constante interação entre os indivíduos se produz a língua: na fala, escrita e leitura. A língua é, justamente, o processo e produto de produção desses enunciados. Enquanto processo social, nunca cessa a produção linguística, é ininterrupta do ponto de vista sócio-histórico porque os indivíduos, sujeitos na e da história, a constituem constantemente em cada enunciação.

É somente quando ocorre a interlocução entre os indivíduos que se constituem os signos linguísticos, onde se renovam os significados das palavras, os sentidos na interlocução e os valores de língua. Por essa produção se explicitam as ideologias e verdades provisórias como conhecimentos ou saberes específicos. É principalmente o conhecimento de língua, que só se constitui na e pela produção linguística.

Palavras expressam algum conteúdo quando estão inseridas em um contexto linguístico, ou seja, quando participam da história de uma língua. Segundo Bakhtin (1986), não podem

ser isoladas desse contexto sem perderem seu caráter de signo linguístico. (p.93)

A construção de significados expressa a relação do indivíduo com o mundo através da língua. É a instauração do mundo (ou de "seu" mundo) pela língua. Ela é por isso a construção de uma representação de mundo de um determinado grupo social. É por essa representação que passam os conteúdos ideológicos. Tanto a oralidade quanto a escrita expressam essa representação, embora difiram no poder que cada uma assume em nossa sociedade e a relação temporal que possuem com a realidade. A oralidade se faz e refaz no presente; a escrita trabalha no passado.

A interlocução é o espaço linguístico comum de dois indivíduos, que se constituem como interlocutores quando dialogam um com outro. É o contexto mais imediato e necessário da interação verbal, onde se confrontam a história de língua dos falantes, e onde eles se constituem como ouvintes e falantes, leitores e escritores, na medida em que instauram sentidos locais. São por isso produtores de língua.

As interlocuções, por sua vez, estão inseridas em um contexto social mais amplo, formado por todas as interações sociais (verbais ou não), de que fazem parte.

Língua é trabalho humano social linguístico porque se dá no processo de produção de valores. No processo de instauração de sentidos há uma negociação dos valores das línguas. Os indivíduos - sujeitos sociais - produzem a língua de seu grupo social, e quando interagem com outros indivíduos, confrontam sua língua com a deles. É nesse confronto de línguas que se constituem os sujeitos linguísticos, as várias línguas e a própria interlocução, constantemente e diferentemente a cada interação. Ninguém é o mesmo depois de uma leitura ou de uma conversa, e nesse mesmo sentido, não há um mesmo escritor para duas escritas, e portanto nenhuma interlocução se repetirá, pois não se encontrarão os mesmos sujeitos e os mesmos sentidos no mesmo tempo histórico.

As línguas escritas possuem valores diferentes na sociedade, porque seus produtores ocupam posições distintas nela, de acordo com a relação que mantêm com as instâncias de poder. Pertencem a diferentes grupos sociais, que por sua vez possuem valores de língua determinados pela história desse grupo. Perfis de grupos exemplares, que podem ilustrar essa relação, são os grupos sociais ágrafos, iletrados e letrados em relação à escrita na sociedade. Enquanto os primeiros não possuem uma relação com a escrita, e portanto não tem os valores de língua escrita, porque estão isolados da sociedade letrada, o segundo grupo (iletrados) participa da produção desses valores, embora não pratique a escrita. Não escrevem mas interagem com a escrita, e são influenciados pela sociedade letrada, influenciando-a na medida

em que colaboram para definir seus valores e definir-se num de seus valores, "analfabetos".

Em 1987, entrevistei uma mulher, empregada doméstica em Barão Geraldo, sub-distrito de Campinas, a respeito de sua condição de analfabeta. Na época, ela me disse que quem não sabia ler e escrever poderia ir a qualquer parte, "porque quem tem boca vai a Roma", mas iria "como um cego", "como uma criança que precisa de alguém para lhe ensinar o caminho". Precisar de alguém para ler o seu caminho é um valor de língua escrita em uma sociedade letrada como a nossa. Para aqueles que não escrevem, a língua escrita é sempre de outros. Até que possam produzir escrevendo, para esses grupos o valor da escrita é de submissão.

O terceiro grupo produz tanto os valores como os usos da língua escrita. Para alguns grupos letrados, aqueles interessados na manutenção do status quo, a língua escrita possui valores tomados como imutáveis. Dominá-los é se deixar dominar por eles.

Cada indivíduo está inserido nesse confronto de valores da língua, e sua posição é sempre uma posição socialmente construída. Sua consciência é, nessa medida, social, porque se forma no interior de seu grupo e no seu atravessamento com outros grupos. Na relação entre os grupos na sociedade. A consciência é fruto do trabalho de um grupo social dentro da sociedade, não de

um indivíduo isolado. O isolamento desse indivíduo "existe" como uma palavra fora de um contexto linguístico: torna-se objeto de cientificidade, e se presta à aplicação estatística enquanto dado "objetivo", o que reduz o homem e sua língua a uma abstração.

O falante (sujeito linguístico) só existe em um grupo social. O que explicita a relação do indivíduo com seu grupo social é sua linguagem. A massificação no entanto é massificação de grupos; pelo trabalho instrumentalizado (predominantemente mecânico) se forma uma consciência alienada do seu trabalho linguístico. Indivíduos "conscientemente" inseridos em seus grupos percebem-se como sujeitos desses grupos e produtores de seus valores, e por isso mesmo eles não só se vêem no grupo como percebe-o neles (percebe-se com seus valores). São geralmente de grupos politicamente mais atuantes na sociedade.

Bakhtin (1986), por sua vez, explica essa relação do indivíduo com seu grupo a partir do que denomina como "auditório social": " O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas." (p. 112 e 113)

Os valores que uma língua assume dentro de cada grupo social dependem das relações de produção dessa língua, porque elas podem ter usos distintos em cada um deles. Ou seja, uma língua é assumida com valor de produção e de consciência em determinado grupo, porque expressa os valores desse grupo, sendo por onde percorre sua produção ideológica. No entanto, há outras línguas que não têm esse valor no mesmo grupo. A língua que não for produção de um determinado grupo, mas for de outro grupo (que necessariamente interage com aquele e promove, também ela, a constituição da língua desse grupo) será no entanto considerada como produto acabado e coercitivo, tal como ocorre com a língua artificial trabalhada na escola.

As línguas não possuem um valor fixo na sociedade, pois é no confronto de línguas que ela se constrói. Mas a sociedade fixa-lhe valores, e define, através de suas escolas, a língua que vale, porque na sociedade valem os seus falantes.

Os grupos sociais prestigiados sócio-economicamente tendem a extrair da própria língua os elementos que constituirão a língua oficial (ou a língua padrão). Mas esse movimento não se dá sem contradições já que nas interações há negociação dos valores, pois até mesmo o significado de uma palavra se constrói em interação. Por isso mesmo, pela negociação, a língua pode afetar a produção linguística de um grupo, mas não elimina seu trabalho linguístico.

O trabalho linguístico produz língua, e tem como instrumento e material para essa produção a própria língua. A verdadeira permanência da língua está, pois, no seu movimento, na condição de seus valores serem negociados. Não existe língua a não ser em produção.

Mas, para que ocorra interação, é preciso reciprocidade dos falantes. Não basta um aluno qualquer e um professor qualquer mediatizados por uma atividade escolar qualquer. Isso é uma abstração. Concretamente existe um aluno e um professor de grupos definidos socialmente que trabalham linguisticamente, trabalho que depende da situação social mais ampla em que estão inseridos.

A escola, não suportando o "movimento em produção", cristaliza-se a língua (como a "sociedade" desesperadamente pretende cristalizar seus valores) e transforma em atividades o trabalho linguístico de sala de aula. É preciso afastar o trabalho para manter a estratificação, o mesmo, o já-dito.

Se queremos o contrário, na sala de aula os indivíduos tem que estar "virados" um para a fala do outro e constituírem-se nessa fala. A interlocução se objetiva na produção de um sujeito na fala do outro. Quando alguém escreve, ele tem que estar atravessado pelo seu interlocutor, que interage com ele ainda enquanto escreve. Uma leitura também é uma leitura



de si próprio no outro, assim como é uma constituição do outro na "sua" leitura. Quando um escreve o outro se constitui como leitor privilegiado, ou quando um informa o outro se constitui como informado. Quando a "fala" é só de um, o outro se constitui como ouvinte.

Esse trabalho de constituição do interlocutor na fala (escrita e leitura) expressa as individualidades distintas que são cada um, é a possibilidade de negociar significados que permite a constituição da interlocução. E essa negociação não pressupõe um professor mediando a relação aluno-língua, porque então língua se torna unicamente um objeto de conhecimento (de cujo conhecimento o professor já tem). Ao contrário, pressupõe dois interlocutores (sociais) negociando valores de língua em função de uma produção linguística.

Se há mediação na interlocução, é feita pelas histórias de língua de cada um. Para tal, é necessário que haja uma opção por suas línguas em sala de aula e por outra racionalidade diferente da racionalista, de consumo de "língua", que a tem considerado um produto tecnicamente neutro a ser consumido no "mercado linguístico"(16).

A interlocução é basicamente diferente da relação entre um emissor e um receptor de uma mensagem, isolados das situações extra-linguísticas. Este relação sustenta a visão sistêmica de língua, e é neste modelo que as atividades escolares

têm se baseado.

A razão racionalista apresenta o modelo emissor - mensagem - receptor como a única língua possível. Para que este modelo se efetivasse, seria necessário uma individualização dos sujeitos: cada um, por um procedimento exclusivamente mental, produziria um valor fixo para os recursos linguísticos unificando a língua. Esse valor serviria a um e outros, com uma identificação integral entre língua e idioma (entendendo-se idioma como língua oficial). O descompromisso com o contexto social, tanto a nível da produção da mensagem quanto do valor desta mensagem na sociedade em geral, ignora o confronto de línguas e a dinamicidade do processo do trabalho linguístico.

A produção de língua ocorre sempre pela necessidade de réplica. Escrever algo a alguém (assim como falar ou ler) é também uma resposta a um contexto social mais amplo. Nessa medida, o sujeito linguístico é sempre um sujeito provocado. Provocado pelo contexto que o envolve, e por isso responde também socialmente. A enunciação tem bases sociais.

Enquanto sujeitos históricos não falta nada ao aluno e ao professor (espantemos o fantasma da "competência técnica"), nem falta nada às línguas. Para um trabalho linguístico não instrumental na escola, falta esclarecer o compromisso político.

O indivíduo sabe falar (escrever e ler) e sabe que o valor de sua produção linguística depende da relação com o seu interlocutor. Quando o aluno diz que não sabe falar (escrever e ler) ele se refere à norma escrita, que tem valor de língua (inclusive de língua oral). Exemplo típico da língua escrita oralizada são os jornais televisivos, porque mantêm uma estrutura textual mais próxima dos textos escritos que da língua oral.

É preciso definir as bases de um trabalho escolar voltado para uma concepção de língua como trabalho constitutivo que possibilite a construção de leitores e escritores enquanto produtores de língua. Busca-se, assim, um ensino em que leitores e escritores apareçam, que não se escondam atrás de técnicas de redações, mas que, ao contrário deem à sua escrita a condição de ser histórica, porque é trabalho humano, e resgate a técnica como instrumento (ou meio) para uma finalidade social e não como um fim que tem valor em si. Isto exige reverter essa inversão da prioridade dos meios sobre os fins, própria da racionalidade racionalista.

O aluno, enquanto produtor de língua na sociedade, se distingue do simples aprendiz de técnicas de escrever, porque daquele deve ser respeitada na escola a condição de falante de língua de seu grupo social. Isso não significa simplesmente que devemos "partir da linguagem da criança", expressão muito usada pelos professores atualmente, até que ela consiga se comunicar

corretamente de acordo com o jargão escolar. Escamoteia-se a fala de um grupo social tratando-a como uma fala infantilizada, simplesmente porque se trata de crianças. Usam-na como pretexto para se atingir a criança, servindo-se dela apenas como procedimento introdutório, mas depois deverá ser abandonada por quem quer ter sucesso na escola. E principalmente, ignoram-se os valores sociais carregados na historicidade da escrita, tanto daquela que se constitui como o jargão escolar como a do aluno.

A língua do aluno aparece, por exemplo, quando antropomorfoseando os animais Ozéias (17) interpretou a expressão "Estamos no mesmo galho" como "estamos na mesma pobreza, no mesmo feijão com arroz" a partir da poesia: "Pousados no mesmo galho/ Frutos do mesmo sonho/ Gatos e pássaros/ com seus passos de seda/ de dança e leveza".(Murray, 1990)

É mais fácil para os interlocutores envolvidos, crianças e professores, escrever sobre a lição do pato que nada: o pato nadar não provoca um confronto de valores entre eles. Ninguém precisa refazer seu conceito sobre o pato, pois todos eles nadam. É mais que isso, respeitar a condição do aluno enquanto produtor de língua significa também considerar que cada falante produz valor de língua quando fala ou escreve, pois estabelece o para quê tem se produzido língua no seu grupo, isto é, quais os usos que a fala, a escrita e a leitura possuem para eles.

A implicação metodológica que isso pode trazer é que toda produção linguística em aula deve ter sempre um "para quê" e um "para quem", isto é, deve estar ligada às necessidades sociais das crianças e não somente às necessidades institucionais de formação de determinados cidadãos.

A escola não está formando escritores porque não se precisa de tantos assim para o status quo. A institucionalização da escrita na sociedade é necessária para se formar um determinado leitor: cidadãos que conheçam as normas escritas, a lei, para isso basta aprender a codificar e decodificar os signos linguísticos como sinais estáveis de um sistema linguístico.

O que poderia haver de ressonâncias e imagens na escrita, reflexos do uso entre pessoas distintas, é considerado como artístico e secundário para o cidadão comum e, enquanto valor de arte ou trabalho (da escritura), é reservado portanto a um staff especializado e restrito.

Para ensinar esse conhecimento que a escola tem priorizado sobre como se escreve não é preciso nem ao menos escrever. Absurdo? Para a explicitação de formas linguísticas descontextualizadas do processo de tecer o texto, como são os exercícios escolares, seria suficiente um controle oral onde os alunos responderiam sobre o emprego das palavras ou as letras que as comporiam. A redação seria praticamente dispensável, pois uma

vez usados os termos linguísticos adequadamente, não haveria necessidade justamente dela para corrigir o emprego deles.

O fato de fazermos vários rascunhos e precisarmos de algumas revisões quando estamos elaborando um texto, isto é, o trabalho de escrever e reescrever, diz respeito à escrita de um texto, o que é totalmente diversa da escrita de modelos linguísticos para a apreensão da forma, que seria a finalidade daquele ensino.

Para que houvesse a necessidade de se escrever na escola - escrever textos que expressassem uma relação do autor com a realidade de que faz parte - seria preciso mudar o pressuposto do ensino e a concepção de escrita. O uso da escrita não se constituiria numa adequação técnica do indivíduo às normas linguísticas para a apreensão do conhecimento da escrita, isto é, ele, o conhecimento, não estaria pressuposto ao trabalho escrito, mas se estabeleceria no próprio trabalho, na medida em que houvesse um para quê escrever.

As crianças podem estar escrevendo para a professora, para a mãe, para outro colega ou para si mesmos. É o interlocutor que define com o aluno qual o uso da língua, embora esteja apenas um com "a palavra na mão".

E quando a decisão sobre o "para quê" cabe sempre e apenas ao professor, implica-se para o aluno que a língua vira

pretexto para exercício da norma, pois o professor, enquanto mediador dessa relação aluno-língua, tem servido de "capataz" da elite alfabetizada (18) conduzindo a aula para a instrumentalização da língua, onde a preocupação tem sido passar a regra e os modelos de língua dita culta.

O professor age como se já não existisse uma gramaticalidade em qualquer produção linguística (oral e escrita) ou não fosse possível discutir língua na gramática utilizada pelos alunos. Abusa da classificação dos recursos expressivos em termos morfológicos e sintáticos, graduando-os em dificuldades linguísticas. Assim a criança aprende (treina) o "be" depois do "ba" e antes do "bi", e a palavra "pato" antes de "prato" ou "pobre". De acordo com essa orientação o aluno não poderia interpretar a expressão "estamos no mesmo galho", escrevendo: "tudo é a mesma pobreza", na primeira série, principalmente com dificuldades de reconhecer algumas sílabas simples. Segundo o "método", o encontro consonantal deve ser ensinado a alunos que já dominam as sílabas simples, portanto, não cabia falar ainda em pobreza.

## II - MAS UM DIA

Mas um dia o aluno se põe a escrever e se dá conta que escrever é diferente do que têm feito. Primeiro não sabe o que fazer com aquilo que pensa sobre o que escreve, ou o que fazer com o que já leu. Até então acreditou que iria pensar frases, uma atrás das outras e as passaria para o papel simplesmente. Como controlar as idéias, as emoções e as dúvidas que surgem com a escrita? Como escrever silêncios e meias palavras? Ele não sabia que escrever era fazer escolhas, fazer de conta, voltar atrás.

Daniela(19), tentou escrever o que estava pensando; parou por um tempo e disse: "é muita coisa !". Os professores geralmente não se dão conta, até porque não refletem sobre sua própria escrita, que escrever é muito complexo e exige mais que conhecer as convenções ortográficas. Tão pouco é apenas um trabalho cognitivo. Envolve os indivíduos e seus valores em um continuum de estar sempre respondendo a alguma instância que sua história suscitou, por isso o excesso de preocupação com o "conhecimento técnico" da escrita prejudica a escritura naquilo que a distingue de qualquer outra técnica: o trabalho.

Quando as crianças se colocam na escrita, como quando escrevem bilhetes aos professores, e instauram sentidos, isto é, quando a língua é realmente vivida, quase sempre a



importância desse trabalho vale um olhar ou uma observação supérflua. O que conta para a escola é a língua morta dos exercícios gramaticais:

Em 1991, alguns alunos do E. M. P. G. "Presidente Floriano Peixoto", escola municipal de Campinas, escrevem para a diretora pedindo que se mudasse a merenda, pois preferiam os cachorros-quentes que receberam no dia das crianças à sopa que recebiam diariamente.

Os três alunos, para escrever o bilhete, se colocaram no fundo da sala, em atitudes suspeitas: havia um segredo. O bilhete foi escrito e reescrito várias vezes até que todos concordassem com a redação final. Havia uma intenção! O bilhete é guardado no bolso do aluno que pede ao professor para ir ao banheiro. Um destino?

Para o professor o que interessava daquela iniciativa era que a escrita estava em uso, alguém receberia um bilhete.

Mais tarde, infortunadamente, irrompe na classe uma professora que trazia nas mãos o bilhete, então encontrado na mesa da diretora, acomodou-se em uma das paredes e, depois de identificar os autores, o leu em voz alta, enfatizando todos os erros ortográficos que pôde encontrar nele. O professor da classe soube apenas mostrar-se satisfeito pelas crianças estarem

fazendo uso da escrita, e assegurar, principalmente aos alunos, que, na verdade, os "erros" faziam parte de todo processo de aprendizagem.

Este acontecimento se presta aqui como exemplo do prestígio dado aos "erros" ortográficos, sintáticos e lexicais, em detrimento da intenção de escrita e da produção de sentidos, quando os alunos se põem a escrever.

Conforme trabalhava a escrita com as crianças, percebia que o trabalho de língua se depara com questões que extrapolam sua própria ciência, a linguística. E que são de inúmeras ordens e consequências: morais, políticas, sociais, religiosas. Escrever é mais uma abertura para os outros do que o fechamento de um conteúdo, a mensagem, num código que lhe é prévio.

*Camila(20), quando procurou escrever alguma coisa que acontecia em sua casa ou no seu bairro, rabiscou, muito séria, algumas "ondinhas", depois de algum tempo e leu: "Os homens não trabalham".*

Há um valor de língua escrita nesse texto, sem que no entanto ela tenha a convenção da língua. Essa sim é uma grafia que faz parte de um processo de aproximação (ou apropriação) da convenção escrita. Difere sobremaneira de exercícios de

coordenação motora que possuem a mesma forma, mas sem nenhum valor de escrita para quem o produz.

O texto de Camila foi polêmico. "Os homens não trabalham" desabrochou uma discussão bastante fértil, pois a diferença de valores entre os alunos era evidente. O confronto que se estabeleceu levou-os a refletir sobre suas próprias opiniões assim como as dos outros, e estas opiniões eram por vezes refeitas no calor da discussão. Todos arranjavam um jeito de se manifestar, tanto sobre os homens (os de sua casa, que, enfim era de quem Camila falava), os que vivem nos bares (que é um fato comum naquele bairro), ou sobre os que conheciam e trabalhavam (principalmente seus pais).

A discussão também se deu a propósito da convenção escrita, pois criticavam a grafia de Camila: para alguns não parecia escrita. Embora quase ninguém lesse ou escrevesse de acordo com a convenção, já havia distintas aproximações com a escrita - muitos usavam letras ou formas que lembravam a letra manuscrita ou a de fôrma, enquanto outros se preocupavam principalmente com a direção da escrita e com os movimentos circulares que a mão exercita quando escrevemos. Havia ainda quem não chegara a estabelecer essa relação com a escrita e, quando copiava o texto de Camila, imprimia no papel uma espiral que quase não saía de um único eixo. Uma escrita densa, compacta, inaugural como a própria perplexidade que trazia quando pronunciava em voz baixa o texto, exposto nessa escrita pela primeira vez a si mesmo e aos outros.

A língua escrita é ambígua porque ao mesmo tempo em que pode aprisionar o sujeito histórico, dentro das malhas de sua instrumentalização - e as nossas instituições mostram muito bem isso quando objetivam-na em papéis com total ignorância de sua história social - ao mesmo tempo, como trabalho humano, ela pode constituir o escritor, aquele que por sua vez determina a sua dimensão histórica.

A criança precisa escrever "casa" como se convencionou escrever, mas nem sempre lhe dizem que há várias formas de entender "casa". Isto é, mostram a palavra como um sinal de "casa", mas não como um signo linguístico.

Quando a criança chega a entender a escrita como a representação da realidade, nem sempre ela ainda compreendeu que os leitores de seus textos não identificarão exatamente o seu ponto de vista, mas ao contrário, lerão do ponto de vista deles. E o fato de ele escrever sobre sua casa não garante a representação de sua casa de fato, representa mais sua relação com a casa, do que as dimensões reais da casa. Tanto a escrita, quanto a oralidade constroem uma realidade ao mesmo tempo que a representam. Mesmo a escrita descritiva estabelece uma relação entre o escritor e sua realidade, fato que faz com que ele a veja de uma ótica muito própria, ao mesmo tempo que se transforma ao escrevê-la. Camus (s/data) expressa essa relação e exemplifica com o pintor de natureza morta: "Para fazer uma natureza-morta é forçoso que se defrontem e reciprocamente se corrijam um pintor e

uma maçã. E se as formas nada são sem a luz do mundo, contribuem, por sua vez, para essa luz".(p.168)

José (21), ficou desgostoso ao compreender que não havia sido claro o suficiente, porque seu texto, apesar de lido não foi compreendido como ele queria. Entendia que era devido a alguma dificuldade em sua escrita - uma confiança na transparência da língua escrita segundo as convenções - e não da própria natureza da escrita, seu caráter simbólico. Também não era pelo recente relacionamento com os colegas que não o conheciam bem, como cogitaram, pois conhecer um autor ajuda a compreendê-lo melhor, mas mesmo assim não traz a identificação da escrita como sinal. Essa diferença de pontos de vista entre leitor e escritor só se esclarece em aula quando as escritas tiverem diferentes leitores, isto é, quando cada um perceber que não é uma limitação de sua escrita, mas uma característica da escrita em geral; que não há compreensão idêntica entre escritores e leitores e entre os próprios leitores.

Quanto mais a discussão sobre o sentido da escrita se restringir à identificação dos termos utilizados, mais se perderá essa característica do signo. É preciso que se esclareça, tanto aos alunos que leram quanto àquele que escreveu, os motivos de lerem como lêem. Por mais simples que sejam esses motivos, por mais aparentemente estranhos ao texto, são eles que mostram a dimensão da divergência entre eles.

A natureza simbólica da linguagem está no seu caráter de signo sempre variável, como mostra Bakhtin (1986) ao estabelecer a diferença entre signo e sinal: "A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos por exemplo a legitimidade delas) num dado contexto concreto (...). O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada". (p.92 e 93)

Bakhtin acrescenta ainda que o fato do locutor precisar levar em consideração o ponto de vista do receptor, não reduz o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma linguística familiar, em conformidade a uma norma linguística : "(...) o essencial na tarefa de decodificação não consiste em

reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular". (p.93)

Assim, para BaKhtin, tanto o locutor como o receptor consideram a forma linguística utilizada "como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo". (p.93)

As crianças têm leituras variadas : histórias infantis, jornais (infantis ou não), revistas e catálogos. Elas tendem a ver a leitura e a escrita de forma distinta daquela criança que a cada leitura encontra na folha seguinte um questionário para responder sobre sua compreensão do texto. Na escola, a criança tem respostas sem ter perguntas. Aceitando-se o movimento em sala de aula, os alunos têm perguntas a fazer: quando distribuía catálogos de livros para os grupos de alunos recortarem letras e palavras em uma primeira série, em 1990, Marislei veio até mim apontando um comentário sobre um determinado livro infantil que trazia a foto de sua capa logo acima e perguntou de que história se tratava. Quando descobriu, quis saber para que servia aquele comentário, que não contava toda a história do livro. Era para vender o livro. Eles nunca tinham visto catálogos, somente livros infantis, e eu, na preocupação com a atividade de verificar se reconheciam letras e as distinguiam de palavras, não havia percebido a importância daquela leitura.

é preciso ensinar as letras, as formas, mas é preciso mais que isso. No entanto, não é absolutamente necessário que o ensino das formas ortográficas e sintáticas precedam o sentido da escrita na escola. Historicamente eles são concomitantes, somente na escola ocorrem separados.

As perguntas das crianças são sempre pertinentes, nem sempre ao conteúdo escolar, mas infalivelmente a seu "caminho" de escrita.

As questões sobre a escrita são formuladas pelas crianças somente porque estão escrevendo. São dúvidas de escritor, de quem tem o que dizer. Essas perguntas mostram a concepção que a criança faz sobre a língua.

Quando escrevemos sobre lendas brasileiras, fantasmas e lobisomens, a discussão sobre escrever histórias que são verdadeiras e histórias que são mentiras tomou um rumo muito interessante. A dúvida era se tem valor de escrita uma história inventada, como tem uma verdadeira. A verdade se escreve como na Bíblia. E o fantástico dos livros infantis, é escrita igual?

Até então vínhamos escrevendo histórias que tinham acontecido com eles ou outros que conheciam, agora eles poderiam inventar uma história sobre o vampiro ou lobisomem. A questão era: não é cometer pecado escrever histórias que não aconteceram? Para alguns alunos isso era mentir, pois quem inventa histórias é



mentiroso. O faz de conta, que é brincadeira tão própria das crianças, parecia a alguns proibido na escrita. Era preciso que soubessem que é na intenção do autor que se distingue o escritor de fantasias daquele que busca mentir.

Outra questão colocada: histórias de vampiros e lobisomens são sempre histórias inventadas? Vampiros, lobisomens e loiras-fantasmas são "lendas" que já estão incorporadas no dia-a-dia de algumas crianças do bairro Parque Valença, geralmente são usadas pelos pais para coibir comportamentos que consideram indesejáveis nas crianças.

Essas questões infantis podem nos levar também aos fins da própria literatura: por que se escrevem histórias inventadas? A literatura não pretende iludir os indivíduos, nem tampouco somente distraí-los da realidade vivida por eles. Ela mostra a realidade de uma determinada forma, não pela fidelidade aos fatos, ou pela totalização da verdade na palavra, mas pelas possibilidades que a vida na palavra pode ter e, conseqüentemente, a palavra na vida das pessoas. A liberdade que possui de não se conformar a verdades estabelecidas na história das palavras ou na dos indivíduos, como qualquer outra escrita, está determinada pelas condições históricas do escritor. E estas condições fazem com que a palavra adquira uma pluralidade de sentidos, caminhos tão diversos de leituras, determinados estes também pelas condições históricas dos leitores.

Outra questão colocada em classe diz respeito à veracidade dos textos jornalísticos. Quando levantamos a possibilidade de fazer um jornal, combinamos que se escreveria apenas o que era verdadeiro. Essa questão foi levantada porque o primeiro número do jornal de uma outra classe trouxe uma série de anúncios classificados falsos, a título de brincadeira. A dificuldade levantada estava em determinar sob qual ponto de vista as histórias seriam verdadeiras. Era a professora quem determinaria a veracidade delas? Essa questão é importante porque o ponto de vista não é mais que um caminho que se escolhe para conceituar os acontecimentos. E ele não é gratuito, ninguém o recebe ao nascer. Ele se constrói na história dos indivíduos e consequentemente as verdades são constituídas nos grupos sociais. Por isso as histórias seriam verdadeiras do ponto de vista de quem escreve, porque teriam a dimensão dos valores do escritor, assim como acontece com as escritas não escolares.

Mas ocorre que se pode ter vários pontos de vista, dependendo do ângulo em que cada um se coloca. Fernando descobriu que poderia escrever a mesma história de forma diferente do que havia feito e a reescreveu.

Às vezes ocorre com as crianças uma mudança de ponto de vista durante a escritura. Em seus textos aparecem retomadas, como a de Fábio: "meu pai falou eu ia falou do lobisomem". A criança somente percebe isto quando relê o texto ou quando alguém lhe aponta. Trata-se de deslocamentos, de seleção, de trabalho de escolhas de pontos de vista pela criança.

Trabalhar com diferentes pontos de vista é mostrar à criança que o autor pode se colocar em tempos diferentes (presente, passado, futuro), em lugares diferentes (próximo, distante, acima ou abaixo do seu objeto de observação), e principalmente sair de sua própria individualidade e se colocar no lugar de outro. Pode ainda ser o narrador ou o próprio personagem. Pode-se descrever as ações e as sensações, fazer o leitor acreditar ou suspeitar delas.

É preciso que as crianças percebam que na escrita os critérios ou as escolhas que farão, não se restringem a decidir se escreverão um texto verdadeiro ou não. Não basta decidir se será uma narrativa, uma opinião ou uma crônica policial. É preciso pensar em como compô-la, como tecer as idéias e, principalmente decidir sobre o que importa escrever. Levantar critérios ou tecer as idéias, significa rever o trabalho escrito. Geralmente as crianças não os levantam a priori; é no ato de escrita, enquanto o trabalho se desenvolve que reestruturam o texto, ou então o fazem a posteriori, quando a criança termina de escrever. No princípio as crianças escreviam, mas não liam uma única vez aquilo que haviam escrito. Era preciso mostrar-lhes que retomar o trabalho feito era uma necessidade da própria escrita: reler, apagar, reescrever. Na escrita, quando se mudam os critérios porque se quer dar outro encaminhamento ao texto, é preciso, às vezes, apagar tudo. E as crianças se abismam diante da possibilidade de "perder" todo o trabalho, pois tendem a se conformar com a idéia já exposta.

Para os alunos que ainda não fazem a correspondência som-sílaba ou som-letra, essa preocupação não existe, pois com o mesmo texto escrito eles mudam a história contada; o conjunto das letras tem valor de texto, de história, mas eles ainda não têm o valor de cada letra, isto é, não percebem que mudando a história deve-se necessariamente mudar as letras.

Os critérios de escolha estão intimamente ligados ao para quê e para quem escrever, que determinam o envolvimento da criança em relação ao que vai escrever.

Percebia-se o envolvimento do Valmir com a escrita pelo trabalho que apresentava. Apesar de ter ele mesmo escolhido uma gravura com um par de sapatos para escrever, não se interessou muito pelo tema e escreveu: "O sapato é sujo

O sapato é branco

O sapato cheira mal"(22)

Quando conversamos sobre esse texto ele começou a contar sobre o cheiro de seus próprios sapatos, que ninguém gostava de ficar perto deles, e como seu irmão, brincando, colocava-os para fora de casa.

Este texto, como foi escrito, escondeu a história e conseqüentemente o escritor.

Sugeri, já que não se propôs a escrever sobre o que acabara de me contar, que mudasse a construção de seu texto, pois não precisaria repetir tantas vezes a palavra sapato por que se compreenderia que se tratava dele usando o termo uma única vez. Não se interessou em mudá-lo.

O contrário acontecia com textos em que se mostrava muito envolvido, alterava o texto a cada vez que eu ou alguém o lia, como quando escreveu sobre uma lendária loira que aparece nos banheiros para pegar os meninos.

Quando as crianças escreviam respeitando a ordem sujeito-verbo-complemento, com a repetição do sujeito, como o texto sobre o sapato, eu tendia a achar que essa havia sido a forma imposta a eles no ano anterior, quando se tratava de alunos repetentes. Mas não me parecia somente isso. Quando as crianças queriam se desincumbir, se desvencilhar de uma tarefa de escrita, elas escreviam dessa forma. Acredito que não se envolvendo com a escrita, racionalizavam-na: ao tentar sintetizar o texto empobreciam a escritura.

Na escola, olhar a escrita apenas como um objeto racional não é nem um pouco raro, por isso, embora ela se constitua de material distinto da organização escolar, há por vezes uma identificação de suas estruturas.

A escrita é um trabalho que se encaminha cada vez mais para uma heterogeneidade e uma individualização dos que escrevem; enquanto que o sistema escolar, racionalmente organizado pela seriação, procura uma homogeneização dos alunos, para alocá-los devidamente nos níveis particulares de cada série. Como o ritual da escola está organizado sempre dentro desses critérios, a língua, enquanto parte deles também é ajustada, como em qualquer outra instituição social. Às vezes para os alunos, ambas se confundem, como acontece com as crianças entrevistadas :

Mabel. (...) Sueli, então conta pra mim o que  
você veio fazer aqui nas férias?

Sueli. Eu vim fazer lição.

Mabel. Você veio fazer lição? E que lição  
você fez?

Sueli. Eu tenho ... é ... a,e,i,o,u.

Mabel. Você fez isso nas férias? E o que é  
a,e,i,o,u?

Sérgio. É ... é letra!

Mabel. É letra?

Sueli. É!

Mabel. Hum. Para que serve letra?

Sueli. Pra escrever!

Mabel. Pra que serve escrever?

Sérgio. Pra estudar!

Mabel. E pra que que a gente estuda?

*Kátia. Prá passar de ano.*

*Mabel. E prá que serve a gente passar de ano?*

*(As crianças dão risadas)*

*Sérgio. Prá passar de novo.*

O sentido que a escrita assumiu na resposta de Sérgio é o de "produtividade" (ele se referia à escrita escolar), e o ajustamento do instrumento linguístico à necessidade organizacional da escola, na sequência "escrita - estudo - passar de ano - passar de novo", mostra o distanciamento do falante em relação à língua. O sentido de escrita perdeu-se. A heterogeneidade, como constitutiva do trabalho de língua, também.

A heterogeneidade existe no trabalho de escrita, porque esta pressupõe confronto e negociação de valores (distintos), uma negociação que nunca chega a um termo. A escrita é a expressão desse desacordo. Não é a acomodação de um material à racionalidade escolar.

A heterogeneidade, na língua, está intimamente ligada ao sentido que cada escrita assume no contexto, porque esse sentido pressupõe falantes que emergem do social como distintos, seja como autor ou leitor.

O grupo social confere uma identidade (uma orientação) ao falante que o torna capaz de fazer escolhas e dar sentido à palavra.

Para explicitar melhor o que entendo por "sentido de escrita", ou seja, a relação de compreensão entre autor-leitor, faço uma comparação entre dois exemplos já citados: "A pata nada", texto de cartilha, mas que poderia ter sido escrito por qualquer criança, e "estamos na mesma pobreza, no mesmo feijão com arroz", expressão de Ozéias para explicitar sua compreensão do verso "estamos no mesmo galho".

"A pata nada", como já dissemos, prioriza a formação de "observadores distanciados", que lêem e tendem a escrever um mundo fixo, regulado por leis que se repetem, enquanto a expressão de Ozéias mostra que ele utiliza do seu vivido para escrever, distanciando-se, todavia, dele para poder incluir-se na categoria de "estar no mesmo galho" com outros.

É importante à compreensão um distanciamento significativo (do que foi vivido). O aluno que escreve sobre sua vida (sobre sua experiência e não a de outros como nas atividades escolares) usa o vivido por ele para compreender, mas por outro lado, para usar o seu vivido ele precisou se distanciar dele para observá-lo.

O narrador de "A pata nada" está fora do mundo, enquanto o Ozéias do "estamos no mesmo feijão com arroz" não apenas observa o mundo, como nele se coloca, com seus valores, permitindo ao leitor também se incluir, se posicionar nele: há um "nós" oculto que está com Ozéias no mundo, um mundo que se move e o inclui. Um nós para quem ele escreve.



Os textos que se preocupam em mostrar um mundo objetivo, sem visões particulares e positivista no que se refere à natureza, como esse da cartilha, provocam nos leitores, a cada leitura, imagens cada vez mais idênticas e esteriotipadas, empobrecidas pela unicidade de sentidos. O sentido é pretensamente único e pré concebido em relação à leitura. O contrário ocorre com textos com expressões como a de Ozéias, que a cada circunstância de leitura provoca diferentes imagens e interpretações, porque procura ser compreendido não pelo significado do conjunto das palavras que usou - ele não fala de arroz e feijão - mas pelo sentido específico que pode adquirir sua fala diante do posicionamento do outro em relação a ela, em determinado momento histórico.

Existe um "valor"(um entendimento) que o falante atribui a uma palavra antes de uma determinada leitura/escritura onde esta mesma palavra aparece. Esse "valor" é o resultado de sua história de leitura anterior, e que portanto não deixa de ter sido construído a partir do sentido de textos em que ela tenha aparecido. Por isso a antecedência aparente do significado de uma palavra em relação ao sentido do texto pode ser ilusória, e não deve ser compreendida como uma condição que impeça outros entendimentos para essa palavra.

O falante tem um entendimento sobre o que é galho antes mesmo de entender o "estamos todos no mesmo galho" que aparece na poesia citada (Murray,1990). Justamente por saber o

que é **galho** e as relações que ele pode estabelecer com o mundo, que o leitor/escritor é capaz de subtrair algumas de suas características e ressaltar outras para entendê-lo então nessa versão metafórica (poética), o que significa ainda criar outras relações para galho: quando ele é compreendido com valor de **pobreza** como fez Ozéias.

O entendimento que o falante possa ter sobre uma palavra se abre para outros quando ocorre leitura, porque esse entendimento (ou "valor") é confrontado com outras possibilidades de uso para essa palavra, ampliando a sua compreensão da língua. E conferindo à leitura, por outro lado, um caráter pessoal: definido, enquanto de alguém com outros no mundo.

No exemplo de Ozéias, reencontramos Bakhtin(1986), para quem todo sentido é "apreciação", não mera descrição do mundo (p.132 a 136). A "apreciação" supõe esse caráter pessoal.

A garantia do sentido é o que faz produzir o reconhecimento: Juliana Vieira. (23)

Quando Juliana diz: - *Tia, estou lendo!* O momento é de entendimento.

Juliana decodificava há algum tempo, mas agora ela compreendia, uma compreensão dupla: compreendia o que lia e compreendia-se como leitora. Não era mais como momentos outros

em que descrevia para a classe a história lida, uma história que tinha interesse, diria, de aprendizagem das letras e das estruturas de história.

No primeiro momento ela se via lendo, enquanto lia, para depois abrir mão da função de ler e entrar na história. Tanto na consciência primeira, quando descobrir-se leitora foi mais marcante que a própria leitura, quanto depois, quando absorveu-se pela história e a obrigação da atividade escolar de ler livros infantis perdeu-se pela dor da história (ou pelo prazer), havia uma mudança qualitativa em relação aos outros momentos: ela fazia parte daquela leitura, e esta só poderia ocorrer através dela, a exterioridade da leitura em relação à leitora na descrição das histórias lidas de dias anteriores deu lugar à intimidade, à consciência de si enquanto leitora e a consciência da leitura enquanto dela.

Juliana não deixaria mais de ler, porque agora ser leitora fazia parte dela, ela não "esqueceria" do "como" ler. O "esquecimento" faz parte do temor dos decodificadores, dos aprendizes da norma.

# CONCLUSÃO

Não serei o poeta de de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastamos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
(C. Drummond de Andrade, "Seleta em prosa e verso.",  
1985)

A partir do que foi discutido, pode se afirmar que escrever bem não é uma questão de ter competência técnica, mas de privilegiar uma forma específica de envolvimento com a língua escrita. É considerá-la um processo de interação com outras pessoas, onde a base dessa interação está na troca de valores e consequentemente em partilhar a busca pelo sentido do texto.

Se estamos formando "observadores distanciados" é porque não se está permitindo um envolvimento maior dele com o mundo da escrita. A produção escrita de um modo geral não tem feito parte das aulas.

Em setores da sociedade, como instituições de formação de professores, editoras e associações ligadas à educação, tem havido um movimento de incentivo ao uso de livros de literatura infantil por professores e alunos, em contraposição ou em compensação ao uso do livro didático; não se nota, todavia, por essas ou outras instituições empenho igual no que diz respeito a outras produções escritas - jornais, revistas, revistas em quadrinhos, e mesmo a outras formas de uso da escrita como out-doors e folhetos. Essa variedade pode permitir uma discussão sobre os vários usos da língua escrita em nossa sociedade, e trazer para a escola as diferenças entre os grupos de leitores (e escritores).

A forma de evitar a formação dos "observadores distanciados" é mostrar aos alunos que eles estão mergulhados na língua - a escrita está em toda parte! E, embora ainda não escrevam, enquanto grupo possuem uma história de escrita, isto é, fazem parte de uma história comum de produção de língua e de falantes. Mesmo enquanto "observadores distanciados", que tratam o processo de produção da língua escrita como um objeto de decifração, eles também fazem parte desta história, porque assumem determinados valores para a língua, no caso, valores de objetivação da mesma.

Essa diversidade das histórias de cada um como parte de uma história comum de produção de língua e de sujeitos é o princípio básico desta dissertação. É importante considerar essa diversidade e trabalhar com a heterogeneidade em aula porque é uma orientação que respeita o confronto de valores que ocorre na produção de língua.

Quando os alunos mostram aos seus pares sua escrita e as questões que ela suscita, as crianças vão percebendo que o processo de aprender a ler e escrever é diferente entre as crianças. Uns encontram maior ou menor dificuldade que outros e cada aluno tem mais afinidade ou facilidade de lidar com determinado conteúdo.

Além disso eles percebem que a escrita de cada um também é diferente: nas expressões empregadas, no tipo de texto, ou no tamanho dele. E é interessante que percebam que é uma diferença na língua.

Os textos de uma classe em uma escola municipal podem indicar a possibilidade da diferença.

Quanto mais leio textos de crianças que tiveram a oportunidade de ler textos diferentes e principalmente escrevê-los sistematicamente, mais acredito que é a heterogeneidade que possibilita a escrita ocorrer na sala de aula. Se na simplicidade comum a quem escreve há menos de um ano (ou pouco mais) há tanta diferença entre os textos, inclusive partindo dos mesmos temas e discussões, como não acreditar que na escola se pode não só formar escritores, mas escritores distintos e conseqüentemente desconfiar da homogeneidade desconcertante das respostas todas iguais das cartilhas ?

Se houver um uso da escrita na escola, que não seja somente para a própria escola - para suas finalidades de controle e organização racional - mas para o conhecimento da língua como valor de uso, o ensino da escrita estaria mais voltado para a formação de leitores e escritores preocupados menos com a assimilação da língua-padrão e mais com os diferentes usos que a escrita têm assumido na sociedade, e conseqüentemente se evidenciaria o caráter político da escrita, na medida em que compreendesse que o uso constitui o leitor e o escritor.

# POSFACIO



As classes de primeira série dos anos seguintes a 1990, com quem trabalhei, têm sido muito diferentes daquela que colaborou com esta dissertação. Embora tenham permanecido preocupações como a de contextualizar a escrita em aula, de possibilitar as diferenças e de apresentar aos alunos uma diversidade de textos escritos, não impediram que as questões levantadas em classe, que os pontos de maiores dificuldades, os assuntos discutidos e o encaminhamento da aula tenham sido outros. O fato de manter esses princípios no ensino de língua, não produziu uma rotina que permaneceria de ano a ano.

Parece-me relevante essa observação para esclarecer que essa dissertação não tem a pretensão de enaltecer uma metodologia de aula ou ontologizar um conceito, mas principalmente trazer questões. Minha posição também é histórica.

Entendo que a discussão levantada é pertinente (relevante) para questionar a racionalidade que se coloca no ensino hoje e indicar uma possibilidade de mudança, mesmo não tendo esgotado as questões.

## NOTAS

(1) A Professora Corinta Maria Grisoli Geraldi, assim como os alunos Carlos Albuquerque Miranda, Guilherme Do Val Toledo Prado, Hélio Medrado, Laís A. Santana Martins, Pedro Ganzelli, Sandra M. Bortoleto, Sandra M. Marcondes Cabral e eu compunhamos o grupo.

(2) Luís tinha 7 (sete) anos em 1990, e cursava a primeira série pela primeira vez na Escola Municipal de Primeiro Grau "Padre Leão Vallerie", no Parque Valença, periferia de Campinas. Luís foi meu aluno neste ano.

(3) O escriba é mais do que o aluno privilegiado que sabe mais que os outros. Ele pode ser, pela possibilidade de estar em relação com o outro quando escreve para ele, o elemento que desencadeia a reflexão do outro em relação à escrita. A função de escriba nem sempre tem se fixado em determinados alunos, ela varia entre alguns deles, dependendo dos grupos (de alunos) que se formam na classe e do assunto a ser tratado. Há alunos que em determinados grupos é escriba e em outros não. Embora possa parecer uma função preponderantemente mecânica, o escriba não tem uma posição desinteressada. Geralmente as crianças, e mesmo o professor, como escribas, interferem na produção escrita: discute com o autor sobre o sentido de seu texto, mesmo que este não se destina a eles.

(4) Débora, Natalício e Luís eram em 1987, quando ocorreu a entrevista, alunos de uma primeira série da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Professor Salote Cabral", em Itaquera, periferia de São Paulo. Participaram do projeto "Programa de Antecipação da Escolaridade..." no início daquele ano. Débora e Luís tinham 7 (sete) anos e Natalício 8 (oito) anos. Apesar do início de sua escolaridade se caracterizar como um conjunto de atividades preponderantemente psicomotoras, já apresentavam desde a época do projeto conhecimentos sobre a função social da escrita, pois já faziam uso dela: Débora mandava cartas ao namorado, e Natalício ajudava os feirantes a venderem, fazendo uso das placas que indicavam o nome dos produtos. A escrita tinha um uso para Natalício e Débora antes mesmo dos exercícios de coordenação motora em sua primeira série, fato este que a escola não considerou.

(5) O critério do mais simples para o mais complexo é uma orientação para o ensino sistematizada a partir de Comenius, no século XVII, em sua "Didática Magna". Essa obra buscava um ensino universal: orientar tudo a todos, com economia de tempo e de fadiga, desde que seguisse o "caminho" (os passos) indicado pela obra (p.43), "onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas" (p.43).

Descartes era outro filósofo da época que prestigiou esse critério como fundamental para se aprender algo:

deve-se "dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las (...) começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus até o conhecimento dos mais compostos..." (p.45 e 46).

As formas encontradas por eles foram métodos de apreensão do conhecimento que pudessem ser explicados (analisados) a partir da razão.

Hoje, esse critério mantido endossa a visão racionalista, que pretende prever e controlar todas as variáveis que envolvem a aprendizagem, pois subentende-se que o simples e o complexo são conceitos universais e imutáveis para o conhecimento da língua.

Mais tarde veremos que a língua não é um objeto de tão fácil racionalização, a não ser a custo do escritor.

(6) São dois dos alunos entrevistados após o projeto do qual participei.

(7) A produção linguística ocorre em muitos níveis na sociedade: desde o diálogo informal até as obras literárias quando a palavra de cada um possui um significado particular dentro do contexto em que está inserido, inclusive o escolar.

(8) Débora é uma das alunas entrevistadas do grupo que participou do projeto já mencionado na introdução desta dissertação.

(9) Luís e Rosana fazem parte do grupo de alunos do projeto entrevistados. Tinham ambos sete(7) anos.

(10) Apropriação aqui está sendo usada em sentido diverso do que será em toda dissertação, é importante não mascarar os usos distintos que assumem a mesma palavra.

(11) Vygotsky (1987) se coloca de forma diferente de Piaget ao acreditar que o processo de desenvolvimento mental do aluno sempre precede, e até mesmo se opõe, a sua aprendizagem, e desconsiderar o que ele nomeia como "zona de desenvolvimento proximal": "O desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. (...) A aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem." Vygotsky coloca que, segundo essa teoria, tendo desenvolvido funções suficientes para a aprendizagem da escrita, como concentração, atenção, memória, maturação do pensamento para compreender a relação entre signo e som, o estudo da escrita não trará modificações no processo de desenvolvimento, embora possa, com a exercitação, influenciar essas funções. (...) "Essa concepção, característica da velha teoria educacional, também impregna os escritos de Piaget, que acredita que o pensamento da criança passa por certas

fases e estágios, independentemente de qualquer instrução que ela possa receber; a instrução permanece um fator externo. O nível do desenvolvimento da criança não deve ser avaliado por aquilo que ela aprendeu através da instrução, mas sim pelo modo como ela pensa sobre assuntos a respeito dos quais nada lhe foi ensinado. Aqui a separação - na verdade, a oposição - entre o aprendizado e o desenvolvimento é levada ao seu extremo." (p.80,81 e 82)

Vygotsky acredita que os processos de desenvolvimento, de fato, não coincidem com os processos de aprendizagem, mas ao contrário de Piaget, mostra que o primeiro é mais lento e atrás do segundo, e se desenvolve numa "interação contínua" com as contribuições do aprendizado (p.87). Segundo o autor, quando a criança assimila o significado de uma palavra ou faz uma adição, seu processo de desenvolvimento não está completado, mas ao contrário, apenas começando, a partir daí a criança poderá estabelecer conscientemente algum conceito geral sobre o sistema decimal ou sobre a linguagem.(p.86 e 87)

Com o auxílio de outra(s) pessoa(s), crianças com uma determinada idade mental podem resolver problemas superiores a sua capacidade de resolução. A partir dessa consideração, Vygotsky introduz um novo conceito: a discrepância entre a idade mental real e o nível que a criança atinge ao resolver problemas em cooperação indica a zona de desenvolvimento proximal. O autor constatou que duas crianças com mesma idade mental, podem ter zonas de desenvolvimento proximal distintas, e que aquela que possui uma zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola (p.89), portanto a idade mental da criança, constatada através de resolução de problemas padronizados, " só é possível medir a etapa já concluída do desenvolvimento da criança, o que está longe de representar a totalidade do processo"(p.88).

A partir disso, ele conclui que: "O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento" (Vygotsky, p.89). E ainda que: "Nossa pesquisa comprovou a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores (...), isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado" (p.90)

(12) Orações-chave para sílabas simples, para se trabalhar as palavras-chave "mala", "gato" e "tapete", "vaca", "pato" e "lago", e os fonemas "m", "g" e "t", "v", "p" e "l", em uma alfabetização sem cartilha de uma escola estadual de São Paulo, em 1976, apresentado in "Subsídios Para Implantação do Guia Curricular de Língua Portuguesa Para o Primeiro Grau" - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria Estadual da Educação - São Paulo, Marieta Lúcia Machado Nicolau (Coord.), 3a. ed., SE/CENP 1981.

(13) "Significado" está sendo entendido segundo a orientação bakhtiniana

(14) Valmir foi meu aluno em 1990. Era repetente da primeira

série então. No início do ano escrevia como se isso significasse expressar uma sucessão de fatos (conteúdos) sobre alguma coisa, fatos esses desvinculados uns dos outros. Geralmente era uma descrição. Já havia superado essa forma de escrita quando apresentou este texto.

(15) André também foi meu aluno na primeira série em 1990, na E.M.P.G. "Padre Leão Vallerie".

(16) A língua, enquanto um "mercado" de troca de significados foi explicitada por Rossi Landi (1985). Apesar de mostrar a dimensão antropológica (e social) do trabalho linguístico (diferindo-a da mera atividade signica) a partir do conceito de trabalho o autor considera a língua como instrumento de produção de mensagens, cujos signos têm valor fixo na sociedade, desistoricizando assim a língua.

Na procura de uma Linguística Marxista, Rossi Landi serve-se das leis mecânicas da Economia, e a partir do conceito de valor (valor de uso, valor de troca e valor) de Karl Marx, estabelece as leis (mecânicas) da Linguística. O Materialismo Histórico de Marx acaba sendo esquecido na teoria sobre a produção linguística de Rossi Landi.)

(17) Ozéias foi meu aluno na E.M.P.G. "Padre Leão Valleire em 1990, em uma primeira série.

(18) Expressão usada por J. Wanderley Geraldi in "Portos De Passagem"(1991).

(19) Daniela foi minha aluna na primeira série no E.M.P.G. "Padre Leão Vallerie", em 1990.

(20) Camila também era minha aluna na primeira série em 1990, na E.M.P.G. "Padre Leão Vallerie"

(21) Era meu aluno de primeira série na E.M.P.G. "Padre Leão Vallerie, em 1990.

(22) Aluno e texto citados na p.59 e nota 14.

(23) Minha aluna na primeira série no E.M.P.G. "Padre Leão Vallerie", em 1990.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Rosa do Povo. "Rosa do Povo". Editora Record. Rio de Janeiro. 1991.
- BARTHES, Roland. O prazer do texto. Editora Perspectiva. São Paulo. 1977.
- BARTHES, Roland. "O Rumor da Língua". "A Morte do Autor". Editora Brasiliense. São Paulo. 1988.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov, V. M.). "Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem". Ed. Hucitec. São Paulo. 1986.
- BRASLAVSKY, Berta P. de. "Problemas e Métodos no Ensino da Leitura". Melhoramentos e Editora da USP. São Paulo. 1971.
- BELL, Quentin. Virginia Woolf, uma Biografia. 1882-1941. Editora Guanabara. Rio de Janeiro. 1988.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. "O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". Obras escolhidas - vol.1. Ed. Brasiliense. São Paulo 1987.
- CALVINO, Italo. Se um viajante numa noite de inverno. Circulo do Livro e Editora Nova Fronteira. São Paulo. 1987.
- CALVINO, Italo. Seis Propostas para o Próximo Milênio. Lições Americanas. Editora Companhia das Letras. 1990.
- CAMUS, Albert. O Aveso e o Direito (seguido de Discursos da Suécia). Editora Livros do Brasil. Lisboa. Sem data.
- CANETTI, Elias. A consciência das palavras: Ensaio. Cia das Letras. São Paulo. 1990.
- COMENIO, João Amós. Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1976
- DESCARTES, René. Discurso do Método. Os Pensadores (XV). Editora Abril Cultural. São Paulo. 1973.
- DURAS, M. . A Vida Material. Editora Globo. Rio de Janeiro. 1990.
- DURAS, M. . Boas falas. Editora Record. Rio de Janeiro. 1974.

- DURAS, M. . Emily L. . Editora Nova Fronteira. São Paulo. 1988.
- FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. Editora Cortez. São Paulo. 1986.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Editora Artes Médicas. Porto Alegre. 1985.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. Editora Martins Fontes. São Paulo. 1991.
- KOSIK, Karel. "Dialética do Concreto". Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1976.
- LOWY, Michael. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento. Editora Rusca Vida. São Paulo. 1987.
- LISPECTOR, Clarice . A Paixão Segundo G.H. De Fundo de Gaveta. Coleção Arquivos. Editora da U.F.S.C. .Santa Catarina. 1988.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Avante. Lisboa. 1982.
- MARX, Karl Heinrich. O Capital. Crítica da Economia Política. "A mercadoria". Difel. São Paulo. 1982-83.
- MURRAY, Roseana. Falando de Pássaros e Gatos. Editora Paulinas. São Paulo. 1990.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (coord.). "Subsídios Para Implantação do Guia Curricular de Língua Portuguesa Para o Primeiro Grau" - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Secretaria Estadual da Educação . São Paulo. 1981.
- PASOLINI, Pier Paolo. Diálogos com E. P. Pasolini - Escritos (1957-1984). "Novas Questões Linguísticas". Editora Nova Stella. São Paulo. 1986.
- PAZ, Otávio. . O Monográfico . Editora Guanabara. Rio de Janeiro. 1988.
- PIAGET, Jean e IMHELDER, Barber. A Psicologia da Criança. Difusão Europeia de Livros. São Paulo. 1973.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. A Linguagem como Trabalho e como Mercado. Uma Teoria da Produção e da Alienação Linguística. Editora Difel. São Paulo. 1985.
- SABATO, Ernesto . O Escritor e seus Fantemas . Editora Francisco Alves. São Paulo. 1985.