

REDAÇÃO: UM CASO SÉRIO

por

Beatriz Raposo de Medeiros

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de Cam-
pinas como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguística Aplicada.

Campinas - 1991

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por BEATRIZ RAPOSO DE

MEDEIROS

e aprovada pela Comissão Julgadora em

19 / 12 / 91

Raquel Salek Fiady

RAQUEL SALEK FIADY

ORIENTADORA.

M468r

15374/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Agradecimentos

A minha orientadora Raquel Salek Fiad.

A João Wanderley Geraldi e Sírrio Possenti, que leram atentos trabalhos meus no começo da caminhada.

Ao pessoal do Centro de Informática do IEL.

Aos colegas do Programa de Mestrado.

Aos professores da EEPSSO João Lourenço Rodrigues.

Ao Luis Antonio, que se dispôs a me ajudar na impressão final da dissertação.

A Capes e à Unicamp pelas bolsas concedidas.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Para Marcos e Mariza

E também, com carinho, para todos os meus alunos.

"Each second we live is a new and unique moment of the Universe, a moment that was never before and will never be again. And what do we teach our children in school? We teach them that 2 plus 2 make four, and that Paris is the capital of France. When will we also teach what they are? We should say to each of them: Do you know what you are? You are a marvel. You are unique. In the whole world there is no child like you. And look at your body - what a wonder it is! Your legs, your arms, your cunning fingers, the way they move... You have the capacity for anything. Yes. You are a marvel. And when you grow up, can you then harm another who is like you, a marvel? You must cherish one another. You must work. We all must work to make this world worthy of our children."

from JOYS and SORROWS by Pablo Casals

Resumo

Procurando revelar como os professores de Língua Portuguesa de primeiro grau de uma escola estadual trabalham com a produção de texto em suas aulas, tracei um quadro a partir do qual é possível dizer que o ensino/aprendizagem da escrita invalida-se pela sua própria forma. Verifiquei, junto aos professores de 1ª à 8ª série, um ensino de Língua Portuguesa voltado para práticas mecanicistas, que não proporciona o pleno desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à utilização da linguagem escrita como produtora de significado.

CONTEÚDO

Introdução	2
A leitura: um caso de desencontros	12
A cópia: um caso à parte	37
A gramática: um caso a mais.	50
A redação: um caso sério	65
As demais séries	97
Conclusão.	113
Apêndice	117
Bibliografia	120

INTRODUÇÃO

As paixões são como as ventanias
que enfunam as velas dos navios.
Algumas vezes os submergem, mas sem elas
não se poderia navegar.

(Voltaire)

1. APARECEU A PEDRA, OU ELA JÁ ESTAVA LÁ.

Acredito que toda dissertação - ou tese - tenha uma história. A minha começou dentro da sala de aula, mais precisamente, da minha sala de aula, com meus alunos, dos quais tenho neste momento em que escrevo, uma lembrança bonita: pessoas que entregavam as horas finais de seu dia para aprender. Não era fácil - nem para mim, nem para eles - por razões que todos estamos "até" cansados de saber.

Obtive meu diploma de graduação no final de 1984, e só vim a lecionar em escola pública em 1986, onde trabalhei até 1989.

Lá estava eu dentro da sala de aula. Podia, enfim, e queris, mexer com as mentes daquelas crianças e daqueles adolescentes - houve uma ano em que tive alunos adultos também. Queria colocar em prática o que havia aprendido no curso

"Prática de Ensino de Língua Portuguesa", ministrado nos dois semestres de 1984 pelo professor João Wanderley Geraldi. Com a 5ª série, fiz excursões à biblioteca da escola, e quando isso não era possível por falta de bibliotecária, lia contos de fada em voz alta. Os alunos arregalavam os olhinhos da primeira à última palavra da história. Na 8ª série, aboli o livro didático, o ensino da gramática tradicional e pedi que escrevessem um texto por semana. No 1º colegial, por uma questão estratégica, adotei livro didático e procurei utilizá-lo da melhor forma possível. A "estratégia" estava em aproveitar os textos literários que ele continha. Também nesta série os alunos tinham que escrever um texto por semana.

Houve muitas experiências interessantes no decorrer desses três anos, mas não posso me alongar contando-as aqui.

Já no final do primeiro ano como professora de Língua Portuguesa - de agora em diante LP - estava inquieta. Como trabalhar com pessoas que já estavam por demais apegadas à forma tradicional de ensino? Como provar para aqueles jovens que, ao escrever, eles estariam exercitando o seu direito de se comunicar através de mais uma modalidade, e que isto fazia mais sentido do que achar o predicativo do sujeito?

Alguma coisa estava muito errada e, eu sabia, não era só comigo. Meus alunos demonstravam muito preconceito em relação às minhas mudanças. E sobretudo, o texto deles, o que mais me preocupava, não era texto. A aula de quarenta minutos não era suficiente para eu comentar as inúmeras falhas dos textos. Sentia que alguns alunos gostavam do que eu fazia, embora grande parte não se interessasse pelas minhas correções e comentários das redações. Talvez eu estivesse demasiadamente preocupada com o aprendizado deles e talvez eles não estivessem acostumados a isso.

A pergunta que me fiz, foi: Então, o que faço eu aqui tentando ensinar a quem não quer aprender? E em seguida: Mas por que será que eles não querem

aprender?

A resposta era quase óbvia. O problema vinha dos anos anteriores, da imagem que a escola havia passado para eles do que fosse ler, escrever, língua portuguesa, romance, poesia: "coisas alheias, coisas de quem gosta de português".

Assim movi-me pela enorme curiosidade de saber o que realmente - sem ter que imaginar ou deduzir de sentidos comuns - era feito com as crianças em sala de aula, no tocante ao ensino de LP, desde os primeiros anos escolares. Uma vez no Programa de Mestrado, resolvi fazer contacto com um professor da escola pública e sutilmente "invadir" as salas de aula.

2. A ESCOLA E OS PROFESSORES

A escola escolhida foi a EEPSC Prof. João Lourenço Rodrigues, no bairro do Cambuí, Campinas, SP. A facilidade de acesso à escola, por ficar num bairro central, e o fato de eu conhecer o professor C, da 8ª série, com a qual desenvolvi o projeto-piloto, justificam a escolha dessa escola. Receava escolher aleatoriamente qualquer outra escola, onde não conhecesse ninguém, e ter entraves para prosseguir com a pesquisa. Como tivesse sido muito bem recebida por C, foi fácil ser aceita também pelos outros professores em suas salas de aula.

Durante a minha coleta de dados entrei em contato com seis professoras e um professor: M da 1ª série, R da 2ª, E. da 3ª, G da 4ª, S da 5ª, T da 6ª, e C, professor das 7ª e 8ª séries.

As aulas foram observadas em duas semanas ou mais, dependendo do calendário: se havia reunião de pais e mestres, festas ou feriados, eu chegava a ter de acompanhar uma classe por quatro semanas. Nas quatro primeiras séries, observava as aulas durante duas horas por dia. E nas quatro últimas séries, acompa-

nhava somente as aulas de LP, que eram quatro por semana e tinham cinquenta minutos de duração.

O meu trabalho era anotar tudo o que acontecia durante a aula de LP, focalizando minha atenção sobre o trabalho realizado em relação ao ensino de redação.

3. É POSSÍVEL DIZER QUE EXISTE ENSINO DE REDAÇÃO NA ESCOLA?

Esta questão ecoou por certo tempo em minha cabeça, e só foi realmente respondida depois de algumas discussões com colegas do Programa de Mestrado, com minha orientadora e através das primeiras constatações que ia alinhavando durante minhas observações em sala de aula. Até aquele momento, minha suposição era de que não existia aula de redação na escola.

No entanto, minha suposição mudou. É possível, sim, falar de ensino de redação, uma vez que os professores demonstram preocupação com a mesma, referindo-se a ela em momentos esporádicos da aula, ainda que esta preocupação seja em relação à forma e principalmente em relação à ortografia. No entanto não há uma aula voltada exclusivamente para o ensino da escrita. O que constatei, em linhas gerais, é que o professor não dá o devido tratamento ao ensino da redação; primeiro porque não releva para si próprio a importância de saber o que é texto; depois porque encara a tarefa de escrever como decorrência do aluno saber gramática, ler muito, fazer ditado, cópia, etc. Enfim, o professor está equivocado e portanto realiza uma prática equivocada.

Quando professora de 2º grau, preocupava-me, sobremaneira, o fato de meus alunos não conseguirem dissertar. Eles não sabiam argumentar com a linguagem escrita. Como, depois de oito anos na escola, o aluno não concatenava duas idéias

no papel?

A escola, no ensino de LP, aproxima o aluno da forma e distancia-o do sentido, como mostrarei nas análises que fiz das atividades comuns a todas as oito séries do 1º grau: Leitura, Cópia, Gramática e Redação.

Antunes (1987) diz que a escola "adia o momento da troca e do intercâmbio lingüístico", com o que concordo plenamente, e a que acrescento: neste "adiamento", ela incumbe o aluno de cópias e entendimentos de textos intermináveis, que se assemelham à tarefa das Danaides; ou seja, não têm sentido.

É relevante, neste momento, apontar para o texto que norteou meu posicionamento como lingüista durante todo o meu trabalho: o texto "Linguagem - Atividade Constitutiva" de Carlos Franchi. Neste texto, chamou-me a atenção, não o aspecto das avaliações que Franchi faz dos diversos autores que - cada um de seu ponto de vista - contribuíram com sua concepção de linguagem para a Lingüística; mas a reflexão do autor sobre a construção de uma teoria da linguagem que leva em conta, entre outras coisas, o fato de a linguagem ser ação e se constituir pela sua própria natureza criativa:

"ela é um sistema aberto e criativo e, por isso, disponível ao atendimento das necessidades e intenções das mais variadas condições de comunicação."

A compreensão de mundo de cada indivíduo perpassa a questão da linguagem. A linguagem é instrumento através do qual cada um de nós interage com o mundo e consigo próprio.

É importante, a partir disso, ensinar às crianças que, quanto mais hábeis forem para lidar com a linguagem, mais capazes serão para absorver conhecimento do mundo, para estarem sempre a renovar esse conhecimento e a enriquecê-lo. Qualquer mudança a ser feita, qualquer transformação necessária, se fará em conse-

quência natural da aprendizagem com a linguagem.

Para a presente pesquisa, estabeleço o objetivo de analisar de maneira qualitativa o trabalho desenvolvido em LP e em relação à redação, especificamente, por parte dos professores de 1ª à 8ª séries na EEPSC João Lourenço Rodrigues, a fim de verificar qual o tratamento que estes dão ao ensino de produção de textos, levando em conta, sobretudo, como o trabalho com diferentes atividades - leitura, ensino de gramática e outras - pode contribuir negativa ou positivamente em relação a este ensino. Não é meu objetivo apresentar soluções imediatas para o problema, ainda que possa durante a análise argumentar em favor de certas práticas, sugerindo uma postura, ao afirmar que se deve renunciar a outra.

4. O PORQUÊ DA PESQUISA E O PORQUÊ DELA SER QUALITATIVA

No início da introdução falei de minha inquietação a respeito dos problemas de meus primeiros alunos em relação à escrita e à aprendizagem de LP em sala de aula. A partir daí surgiu o primeiro impulso de fazer alguma coisa para mudar. Não bastava o professor ter mudado se o aluno resistia à mudança, o que fazia com que aquele primeiro, para introduzir novo modo de ensinar, tivesse que mover céus e mares. Senti necessidade, então, de recorrer à teoria, o que seria impossível fazer se me dedicasse exclusivamente à prática. Quero esclarecer, porém, que nunca me separei desta última. É ela que justifica todo e qualquer trabalho teórico e é nela que se encontra o prazer de colher resultados positivos. Em suma, o porquê de minha pesquisa está, sobretudo, na minha insatisfação em relação ao ensino/aprendizagem da escrita dentro da escola. Muito se tem falado dele, pouco se tem feito. Mas ainda menos se fará se não houver reflexão teórica, e se além disso, não se estabelecer uma ponte entre teoria e prática.

Não escrevi esta dissertação sem ter sido batizada por uma ideologia: a de que o professor tem que agir como transformador, o que se remete diretamente a Bakhtin segundo o qual a linguagem é um meio, é um instrumento de transformação (1981:294, apud Giroux,1987). No momento de resolver o problema, o professor deve criar, desenvolver a teoria. Só ao se livrar da dependência de modelos de ensinar é que o professor vai começar a produzir o saber, acabando por fazer um trabalho muito mais rico.

Procurei investigar o fazer do professor em sala de aula, bem como tudo que girava em torno deste fazer, observando suas aulas. Interessava-me na observação o "como", por isso optei por acompanhar apenas um professor de cada série. Pareceu-me que era mais coerente uma abordagem qualitativa ao invés de uma quantitativa, se o intuito era refletir sobre fatos da linguagem. A minha posição em relação à função da linguagem, a de construtora de sentidos, sugere que o que se leva em conta é a interação que esta proporciona entre as partes envolvidas num processo de ensino aprendizagem.

Muito de minha opção metodológica - a pesquisa qualitativa através da observação - deve-se também a uma boa dose de curiosidade. Segundo Lüdke e André (1986:26),

"Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular."

Além da curiosidade, quis evitar a situação em que o sujeito - no meu caso, o professor - se sentisse "cobrado" ao dar determinada informação, o que poderia fazer com que ele omitisse dados importantes. Sobre esta questão as auto-

ras dizem o seguinte:

"Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. Por exemplo, quando o informante não pode falar - é o caso dos bebês - ou quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos." (idem: 26 e 27)

Outro fator que me motivou a escolher a observação foi um certo preconceito em relação a questionários, os quais, por mais bem elaborados que sejam, acabam por direcionar as respostas, sem tocar na questão complicada do pesquisador/interlocutor, sobre o qual se traça determinada imagem, e a partir da qual o entrevistado seleciona suas respostas.

É certo que antes de por em prática o meu projeto, receei haver pouca ou nenhuma receptividade por parte dos professores. Achei que a minha presença em sala de aula iria inibi-los e também aos alunos. Mas percebi, alguns dias após estar frequentando a escola, que os professores em geral referiam-se a mim como "a estagiária". Até mesmo a inspetora de alunos assim o fazia. Embora eu tivesse explicado anteriormente ao diretor da escola que se tratava de uma pesquisa, todos na escola preferiam me ver como estagiária. Gostei da idéia e resolvi não desfazer esta imagem, pois ela me ajudava a não quebrar "a estabilidade do ambiente social" (Guba e Lincoln, 1981, apud Ludke e André, 1986) que me propus observar.

Junke (1971, apud idem) fala de observação participante. Optei por participar apenas quando solicitada pelo grupo ou por alguém dele, posição que resolvi chamar de semi-participante.

Devo confessar, porém, que em última instância, tive de recorrer a perguntas diretas ao professor C, o que se deu de maneira muito natural, pois a postura dele, assim como a de todos os professores, era cooperativa. Houve até um

momento em que pude flagrar, na sala dos professores à qual tinha acesso, a fala de uma das professoras que veio corroborar dados colhidos em sua aula. Esse momento, acredito, foi propiciado pela escolha de uma metodologia que me permitiu conviver diariamente com meus informantes.

5. O TEXTO E SUAS PARTES: ALGUMAS EXPLICAÇÕES

Esta dissertação está dividida da seguinte forma: introdução, cinco capítulos em que exponho os dados e a análise destes, conclusão, apêndice e bibliografia.

Nos quatro primeiros capítulos, volto todas as atenções às séries de 1ª à 4ª, tratando das séries restantes apenas no quinto capítulo. A razão pela qual optei por tratar exclusivamente das primeiras séries para só ao final, falar das outras, deve-se ao fato de eu ter encontrado, junto a todas elas, uma espécie de "variações sobre o mesmo tema", desprovidas de qualquer originalidade. Da 1ª à 8ª série, tanto a gramática como a leitura, ou a produção de texto, são ministradas da mesma maneira. Agrupando os dados das primeiras séries e analisando-os, considereei estar construindo um quadro representativo das atividades realizadas na disciplina de LP em sala de aula e dos problemas de base envolvidos na questão do ensino-aprendizagem da escrita.

O capítulo primeiro trata da leitura; o segundo da cópia; o terceiro da gramática e o quarto da produção de textos. Dentro de cada capítulo há geralmente seis partes: a introdução e a conclusão e quatro subtítulos, cada um, indicando que se vai tratar de uma série, sempre na ordem de 1ª à 4ª. O capítulo terceiro, no entanto, não obedece a essa forma, pelo seguinte motivo: não havia quantidade de dados significativa que justificasse uma subdivisão. Por exemplo: na primeira

série o ensino de gramática resumia-se ao treino ortográfico; e nas 2ª e 4ª série, as professoras estavam ensinando separação de sílabas, encontro consonantal e dígrafo.

O capítulo quinto, trata, em linhas gerais, dos problemas detectados em relação ao ensino da escrita nas séries finais do primeiro grau - 5ª à 8ª.

Embora esta dissertação reflita apenas sobre quatro atividades realizadas em sala de aula pelos professores, outras também foram presenciadas como: jogo, desenho e canto. No intuito de otimizar a análise porém, elegi dois critérios básicos para agrupar os dados que considerava mais relevantes para minha pesquisa: o primeiro dizia respeito à atividade ser lingüística ou não; e o segundo pautava-se na fala do professor: se esse denominava claramente a atividade, dizendo explicitamente "Vamos à leitura do texto", ou escrevendo no alto da lousa a palavra "Gramática", imediatamente eu registrava o fato em meu diário. Ao considerar a fala do professor como a legítima indicadora do que se estava realizando em sala de aula, tentei evitar minhas suposições pessoais para salvaguardar, dentro do possível, um estilo mais objetivo.

O critério que estabeleceu a ordem dos capítulos foi a frequência com que as atividades ocorriam. Aquela mais freqüente, a leitura, ganhou o primeiro capítulo; a cópia menos, freqüente, ganhou o segundo e assim por diante.

A LEITURA: UM CASO DE DESENCONTROS

Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar e o sol, que peca
Só quando em vez de criar, seca.

(Fernando Pessoa)

A leitura é, sem dúvida alguma, a atividade mais realizada dentro da sala de aula no ensino de LP.

É através da leitura dos textos do livro didático (a cartilha utilizada apenas na 1ª série receberá diferente observação) que o professor parte para as demais atividades, inclusive a redação. Talvez isso se dê pela própria estrutura dos livros didáticos adotados, que invariavelmente é a seguinte: texto, vocabulário do texto, entendimento do texto, gramática aplicada ao texto e redação (essa última geralmente apresentando um tema suscitado pelo texto da unidade).

A leitura é uma espécie de carro-chefe das demais atividades no ensino de LP na escola. Junto ao 1º grau da EEPSC João Lourenço Rodrigues, nada observei de diferente em relação à adoção de livros didáticos. Todos os professores, à exceção de S da 5ª série, adotam livros didáticos divididos em unidades, todas elas estruturadas de maneira igual entre si, conforme já apresentando acima. Ruiz e al. (1986) fazem uma crítica pertinente ao livro didático de LP, e enfatizam a

questão da fragmentação dentro das unidades, entre uma atividade e outra, assim como entre as próprias unidades. Por exemplo: o exercício de entendimento de texto nada tem a ver com o de Gramática; entre as unidades há falta de um "fio condutor", pois cada uma delas trata de um gênero literário e de uma temática, a cada texto.

Para abordar a leitura como atividade numa aula de LP, entrei em contacto com alguns trabalhos e pesquisas nessa área (Alderson, 1984; Kato, 1987; Kleiman, 1989; Silva e Zilberman, 1988) e vislumbrei um quadro interessante.

De um lado, a escola trabalha incansavelmente com a leitura, pauta todas as suas tarefas na habilidade do aluno de ler, oferece todo o conhecimento via texto. De outro, a pesquisa em leitura encontra-se bastante avançada, com um sem número de trabalhos que não se pode abarcar (1), constituindo-se num trabalho interdisciplinar que reúne Psicolinguística, Análise do Discurso, Gramática do texto, entre outras disciplinas. No entanto, nenhuma comunicação significativa se estabelece entre Escola e Pesquisa. A escola segue ensinando leitura como sempre o fez, amargando frustrações que vêm à tona em falas como: "Meus alunos não gostam de ler". É como se alguém morto de sede - talvez inconsciente dessa própria sede - tivesse um pote d'água à sua frente, mas estivesse com os pés e as mãos acorrentados de tal maneira, que não conseguisse pegar o pote e beber a água.

Zilberman e Silva (1988:16) dizem o seguinte sobre a "alienação" do professor diante das descobertas da pesquisa:

"Porque, mais que o pesquisador, o professor está distanciado do volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas da leitura, dependendo, de um lado, da formação obtida - que é antes metodológica que teórica - e, de outro, das vivências acumuladas. Por esta razão, seguidamente ele desiste em definitivo da teoria e hipervaloriza a experiência, afastando-se cada vez mais dos fundamentos que lhe ajudariam a entender e provavelmente entender a sua prática."

Observar a prática escolar em relação à atividade leitura e questioná-la é relevante para o meu trabalho devido à postura que tomei como observadora de aulas de LP. De nada adiantaria eu ter recortado o corpus, apenas voltando os olhos para as atividades que diziam respeito diretamente à atividade redação. Esta postura viria a anular uma crença teórica maior; a de que a aquisição da linguagem, falada ou escrita, se dá num intercâmbio de experiências lingüísticas que o indivíduo vivencia.

A crítica à atividade leitura justifica-se pelo fato dos textos dos livros didáticos - a partir de agora LD - representarem "modelos" de escrita para a criança. Em suas primeiras produções, as crianças optam pelo modelo da cartilha, construindo uma lista de frases estanques, sem conectivos, a que professora chama de redação. Um exemplo de modelo da cartilha seria:

Eu bebo.
A babá bebia.
A babá é boa.
O boi baba.

Sobre este fato temos em Geraldí (1990:120), o seguinte:

"O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino da língua é o abandono do significado das expressões (e as cartilhas estão cheias de "textos" sem significado), ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para, ultrapassando o segundo momento, definir participativamente "um projeto amplo de transformação social".

Por visão instrumentalista do ensino da língua o autor entende um processo que encara dois momentos distintos: o primeiro, da aprendizagem da forma da linguagem - que é exatamente o que ocorre na 1ª série, onde verifiquei, a professora está empenhadíssima em ensinar o aluno a pronunciar corretamente os sons ao ler uma palavra - e o segundo, da aprendizagem do conteúdo "transmitido por essa

linguagem".

Cabe ainda fazer uma observação, suscitada pelo trecho citado, no que diz respeito à classe social do aprendiz. É sabido que os textos dos LD versam sobre temáticas distantes da realidade do aluno, e quando não é isso, é a linguagem culta exigida pela escola, ou ainda o tratamento que o professor dá à leitura - seguindo os enfiadinhos entendimentos de textos do livro didático - que distanciam a criança do texto. As crianças que formavam as classes cujas aulas observei, eram provenientes das classes média-média e média-baixa. Muitos traziam em sua fala, marcas do dialeto desprestigiado, como o "r" no lugar de "l", ou a não concordância verbal; "nós ia". Obviamente o que pude constatar foi que as professoras não levaram em conta o fato das crianças serem detentoras de uma outra variedade lingüística que não aquela que elas estavam dispostas a ensinar.

Difícilmente a escola compreende porque é necessário considerar as diferenças dialetais entre a criança e a escola. Cria-se então um distanciamento entre o objeto de estudo, a língua, e o aprendiz; ainda que este posteriormente venha a compreender o que a escola quer dele, e se submeta a um "falso" aprendizado. Sobre isso, Soares (1988:22), num texto interessantíssimo, diz o seguinte:

"Da língua escrita apropriam-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo. O acesso à escrita pelas camadas populares pode, por, isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso do dominante."

Em seguida a autora conta a história de um aluno que, para ter sua redação colocada no mural da classe, teve que abandonar todos os seus sentimentos e impressões de vida expressos num texto anterior, e escrever um outro cheio de lugares comuns como "O estudo é o farol na escuridão da ignorância".

As reflexões que fiz a respeito do ensino de leitura nas quatro primeiras séries do 1º grau e que agora se seguem, demonstram minha preocupação em relação a esta "perda" do aluno. A perda de uma relação unificada com a linguagem, relação esta em que o sujeito construa significado através da linguagem, utilizando-a efetivamente como meio de interagir com o mundo (2); em favor de uma relação fragmentada e fragmentadora da mesma, em que o aluno, cedo, aprende a separar a linguagem de todo dia - a linguagem lúdica, a de suas brincadeiras, a do convívio com os seus - da linguagem que a escola quer que ele produza.

JUNTO A 1ª SÉRIE

A atividade leitura na 1ª série, caracterizava-se por ser a leitura exclusiva dos textos da cartilha (Lima, 1984), não tendo sido, no tempo que observei as aulas (final de março e começo de abril) escolhido nenhum outro tipo de texto para a realização da referida atividade.

Sobre a pouca versatilidade e flexibilidade da escola na hora de escolher textos para a criança, Cagliari (1989:177), diz:

"Há ainda que promover a leitura de revistas de vários tipos, como revistas semanais ilustradas, fotonovelas, revistas em quadrinhos, fascículos de periódicos (...). A escola deveria propiciar o acesso a esse tipo de material àqueles alunos que não podem tê-los em casa ou na de amigos. Às vezes essas revistas e fascículos motivam fortemente os alunos para a leitura, mostram-lhes que a leitura pode ser muito mais interessante do que aquilo que encontram em grande parte dos livros de português e na totalidade das cartilhas."

A professora M, no entanto, se mostra distante das preocupações que os estudiosos levantam em torno da motivação da leitura, e a encara como mero exercício de alfabetização.

Verifique-se seu procedimento habitual:

Primeiro ela pedia aos alunos que procurassem a página número tal da cartilha. Depois de ter verificado que todos tinham a mesma aberta na página certa, M perguntava qual o título da "história". M chamava de "história" o conjunto de sentenças e exercícios que formavam as unidades da cartilha. Chamava também de "história" ou "historinha" cada sentença isolada da unidade. A própria M explicou-me que ela utilizava essa palavra por ser mais fácil para os alunos. Não vejo nenhum problema em chamar de "história" os textos dos livros didáticos desde que isso faça sentido para os alunos. No entanto é questionável, sobretudo para a criança na fase da aquisição da escrita, atribuir a frases sem relação de sentido entre si, o "status" de história. Figura-se a partir daí, para a criança, que na escola, a história é uma fileira de sentenças que não apresentam continuidade nem unidade - a não ser sonora - e que, portanto, não formam texto.

Eu diria que há uma quebra de expectativa na escola, quando a criança começa a ser alfabetizada "pela" cartilha. As hipóteses que a criança faz do que seja leitura (Ferreiro,1988; Kato,1987; Mayrink-Sabinson,1983) mostram-nos que elas entendem a mesma como um meio de obter significado através de sinais gráficos - embora elas ainda não saibam decifrá-los. Obviamente a criança quer fazer sentido em suas tentativas de ler. A escola, no entanto, reforça demasiado a necessidade da criança fazer a correspondência impecável entre sons e sinais gráficos, fazendo provavelmente com que a mesma mude seu posicionamento em relação ao que pensa ser leitura.

Mayrink-Sabinson, em seu texto "A criança e a alfabetização: Ler não é decodificar" (1983:38), diz:

"(...) a criança está em busca de significado naquilo que está escrito. Todos nós já observamos crianças pré-alfabetizadas "brincando de ler". O que elas fazem, geralmente, é dar um significado, inventar uma estória, tomando por base as ilustrações, as figuras que acompanham o tex-

to escrito, ou mesmo tirando do nada uma estorinha no caso do texto não ser ilustrado."

Outro procedimento de M ajudou a que se delineasse melhor sua postura específica em relação à leitura: as muitas leituras em voz alta. Ficou patente que M utilizava a leitura oral como meio possível de detectar se a criança estava fazendo a correspondência entre sons e letras, seus representantes gráficos. Se a lição era nova, M fazia questão de ler as "historinhas" em voz alta, sem o acompanhamento da classe, silabando as palavras. Terminada sua leitura, M pedia aos alunos que lessem em voz alta. Eles, obviamente, liam silabando.

Depois da leitura em voz alta em coro - toda a classe lia junto - M chamava de forma salteada, alguns alunos para a leitura oral individual. A maioria tinha dificuldade nesta tarefa.

A leitura oral e vagarosa que M fazia como modelo para seus alunos, aponta para dois problemas: um, que é a artificialidade com que pronunciava as palavras, e outro é a preocupação com o dialeto padrão. M quer que seus alunos leiam segundo a pronúncia do dialeto culto, que não é obviamente o das crianças. Estas se deparam, então, com um exercício duplo: o da leitura, que já é bastante complexo, e o da reprodução de um dialeto que não lhes pertence, levando-as ao hábito de uma leitura sem fluência (Cagliari, 1989).

Um fato curioso aconteceu, revelando uma das características da escola: a repressão às atitudes de iniciativa da criança.

Na unidade seguinte da cartilha, a unidade da letra C, M pediu leitura silenciosa dos alunos em vez de ler em voz alta. O que as crianças deveriam ler era apenas isso:

CA
O cachorro bebe na cuia
caco cuca cai
coco cuco coa

Como M tivesse dado muito tempo para os alunos realizarem a leitura, logo muitos começaram a conversar. Uma aluna resolveu fazer uma excursão pelas páginas seguintes do livro. Quando M viu, correu a sua carteira dizendo que ela não fizesse aquilo, e depois dirigiu-se para toda classe e disse que eles não deveriam sair das páginas 36 e 37.

Não há nada mais repressor do que proibir o aluno de consultar seu livro livremente. Quando M esperou muito tempo para que os alunos realizassem a leitura silenciosa de poucas palavras, subestimou a capacidade de leitura dos mesmos e propiciou o tédio da atividade. Quando cortou as asas da curiosidade da aluna que lia as outras unidades, acabou por fadar o exercício ao tédio total.

Em seguida M fez sua leitura em voz alta, como de costume, silabando as palavras. A classe leu junto com ela.

Depois da leitura em uníssono, M chamou alguns alunos para ler - um de cada vez - e alguns para julgar a leitura do colega. Depois de julgado, o aluno foi corrigido por M. A correção mais comum foi aquela que recaiu sobre o fato do aluno pronunciar acentuadamente as duas sílabas: ao ler, por exemplo a palavra "cai", o aluno disse CA-i (com o acento tônico no I). Ao advertir ao aluno de que não se acentua o I final, M corrigiu o erro que ela própria propiciou com sua leitura silábica. Cagliari (1989:162), referindo-se ao processo neurolingüístico da leitura, que é diferente do da fala - " a pessoa processa uma programação neurolingüística para dizer coisa que não pensou " - diz o seguinte sobre a atitude das professoras que querem "ajudar" seus alunos a ler "corretamente":

"às vezes, por razões absurdas, certas professoras de alfabetização induzem os alunos a uma pronúncia completamente artificial dos segmentos que compõem as palavras e de fenômenos supra-segmentais, julgando que assim facilitam o trabalho da criança."

A leitura, nesta série, pelo que pude observar, revelou-se uma tarefa através da qual se testava o aluno: pela leitura em voz alta era possível saber se ela estava ligando os sons aos seus representantes gráficos, ou pelo menos era um momento possível para se detectar isso. Quanto à essa prática, encontra-se em Kayrink-Sabinson (1983) o seguinte:

"O que acontece quando a criança inicia sua alfabetização é que o adulto vê a leitura inicial, a alfabetização, como simples decodificação de sinais gráficos (letras) em sinais sonoros. O que acontece é que o professor começa a punir o aluno que não lê todas as palavras, todas as letras.(...) Em vez de ler para entender o que está escrito, a criança passa a ler em busca de uma identificação total dos sinais gráficos em sinais sonoros."

E a pergunta que faço, então, para concluir esta análise, é a seguinte: Como se pode ensinar texto ao aluno, se a imagem que se faz dele no primeiro ano de alfabetização é uma imagem distorcida, não correspondente à realidade dos fatos?

O simples fato de, na 1ª série, as crianças limitarem suas leituras aos "textos" da cartilha, já aponta para quão empobrecedora era a atividade. Em primeiro lugar, não considero textos as frases soltas da cartilha (conferir apêndice I). Em segundo lugar, especificamente em relação ao trabalho de M, constatei práticas que distorciam a noção de texto e de leitura oral junto à criança, a qual se quer, mais tarde, proficiente em leitura e produção de textos.

JUNTO A 2ª SÉRIE

Antes de entrar na análise propriamente dita do trabalho da professora R da 2ª série, gostaria de fazer algumas reflexões.

Primeiro, no que tange o tipo de texto do LD nesta série (Maroti, D'Olin), posso dizer que se limita demais o trabalho com a linguagem. Do começo ao fim, as unidades apresentam apenas textos literários (poemas, trechos de romance, histórias curtas). A impressão que se tem é que o senso comum aceitou que o ensino de LP é o ensino de formas literárias, ou pelo menos se deve dar através delas. Destaca-se a narrativa como tipo de texto predominante, e isso pode ter uma explicação que mostra que a escola não é de todo incoerente: por várias séries, até a 7ª pelo menos, os professores vão bater na tecla da narração no momento da redação. É senso comum que a criança, nos primeiros anos escolares não é capaz de produzir um texto que não seja narrativo, advindo dessa crença que os textos dissertativos devem ser deixados de lado num primeiro momento.

Além do problema da monocórdia escolha de tipo de texto - quase só narrativas - há o problema da dificuldade do texto, ou da dificuldade inerente ao leitor, que nunca são trabalhadas na escola. Não há preocupação, por parte daqueles que "fazem" os livros didáticos, em escolher textos adequados para a idade e interesses diferentes. Essa questão é levantada por Perini (1988) em seu texto "A leitura funcional e a dupla função do texto didático", em que a preocupação do autor está voltada para a "situação de emergência" em que se encontram nossos estudantes no tocante à leitura. Segundo o autor, eles não conseguem "ler uma página inteira". Obviamente não é a "má" escolha de textos, a única responsável pela incapacidade das pessoas que passam pela escola brasileira e aí tentam se tornar leitoras, o trabalho inadequado que se realiza com o que se tem à mão - o LD - é também fator causador do problema.

Se os professores mudassem sua prática, já seria um grande passo. Começar a se informar é o primeiro de muitos passos. Há que se saber, por exemplo, que a leitura é uma atividade complexa, que tem de um lado um leitor - seu conhecimento, suas idéias e crenças - e de outro um autor. Estes dois "lados" estão

mediados por um texto, com o qual o leitor vai interagir. Sobre a complexidade do texto Perini (idem) diz:

"(...), é útil considerar que a complexidade de um texto pode ser de três tipos. Primeiro, há a dificuldade conceptual intrínseca (ou seja, a "dificuldade do assunto"); depois há a dificuldade conceptual relativa aos conhecimentos prévios do leitor: um texto pode ser extremamente difícil para um leitor que não possua os conhecimentos prévios relevantes para a sua compreensão, sendo ao mesmo tempo fácil para outro leitor que tenha esses conhecimentos; finalmente, há a complexidade discursiva, proveniente da forma pela qual o texto está organizado formalmente: estrutura de tópicos, realces, paragrafação e uma multidão de outros fatores."

Por sua vez, o leitor é o "lado" do processo de leitura que precisa de um um objetivo definido (Kato, 1985) e estímulo para ler. Na verdade a criança nunca sabe por que está lendo o texto que fala de um papagaio num momento, e outro que fala de um cabo de vassoura em outro momento. A leitura é "imposta" pelo professor, assim como a discussão sobre a mesma - quando ela existe. Quanto a este problema, um problema de condições de produção de leitura (Orlandi apud Kleiman, 1989:40), Kleiman diz o seguinte:

"Nessa dimensão, também o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução."

Segundo pude observar, nesta escola, é na 2ª série que o aluno é introduzido ao LD, cuja estrutura já explicitarei na introdução deste capítulo.

Algumas atitudes da professora R em relação à leitura revelaram que ela não tem consciência de que possa propiciar condições favoráveis para o aluno desenvolver a atividade. Parece que ela encara a leitura como mais uma tarefa a ser cumprida.

Em linhas gerais, foi nesta série que presenciei a falta absoluta de uma discussão anterior ao texto, ou posterior a ele; e um trabalho de consequências imprevisíveis com o estudo do vocabulário do texto.

A atividade leitura repete-se em todas as aulas de R e permeia a aula de redação - leitura em voz alta do texto - como poderemos verificar no capítulo 4. Lê-se de várias maneiras: oralmente, em coro ou alternando-se o leitor, de pé diante da classe. Há ainda a leitura oral da professora. Um mesmo texto é lido duas ou três vezes por diferentes leitores. Segundo Kleiman (1989), abusar da leitura em voz alta, principalmente nos tenros anos escolares, quando a criança ainda está se iniciando na habilidade, é altamente prejudicial, no sentido de "criar" leitores muito lentos. É que na leitura oral, o indivíduo faz maior número de fixações - o olhar se detém por algum tempo numa determinada palavra - e isto o impede de desenvolver a capacidade de uma leitura mais fluente.

Apesar das variações formais propiciadas por R para a realização das leituras, o trabalho destas não safa do tradicional. Havia pouca ou nenhuma discussão sobre o tema do texto, e a finalidade quase que exclusiva da leitura era a de achar palavras desconhecidas e grifá-las para posteriormente buscar seus sinônimos.

Na primeira aula observada pude acompanhar a leitura de um poema pertencente ao LD. R dirigiu-se à classe antes de pedir a leitura silenciosa e perguntou aos alunos se eles sabiam o que era rima. Neste primeiro momento achei que ela ia promover uma ativação de conhecimentos prévios, tanto metalingüísticos - no caso explicar a forma do poema - como a respeito do tema. Mas ao contrário do que eu esperava, R mal respondeu à própria pergunta para logo em seguida já pedir aos alunos que procedessem à leitura silenciosa.

Os autores de trabalhos e pesquisas em leitura insistem em que a compreensão global de um texto depende em grande parte do conhecimento que o indivi-

duo tem do assunto tratado. Realizar um "brainstorm" com o aluno, no sentido de promover condições para ele lançar mão de seus conhecimentos co-relatos aos do texto, é propiciar o exercício da intertextualidade (v. Koch, 1990) tornando viável a compreensão global do texto. Goodman (apud Kleiman, 1989) vai mais longe:

"A profundidade de seu entendimento poderá estar intimamente ligada ao conhecimento prévio."

A pressa com que o professor faz os alunos se debruçarem sobre o texto, faz com que passos importantes como uma conversa sobre o tema do mesmo (o "brainstorm") seja deixada de lado.

Como já foi mencionado, durante a leitura silenciosa, os alunos deveriam sublinhar as palavras cujo significado desconheciam. Alguns alunos não sublinharam palavra nenhuma, e aqueles que sublinharam se dirigiram para R para que ela explicasse. Esse trabalho com o significado das palavras era um tanto quanto tumultuado. Como nem todos os alunos partilhavam da mesma dúvida, pelo contrário, R era obrigada a dar uma "assistência individual". Acontecia, também, de disperso pela conversa generalizada, um aluno perguntar o significado de uma palavra já "explicada". Assim, a tarefa tornava-se repetitiva.

Para Kleiman (1989) o problema de tarefas como essa, que privilegiam a busca de um sentido isolado - a busca de um sinônimo ou significado das palavras sem ligação com o sentido global do texto - é que se realiza a atomização do texto. O sentido das palavras será, quando muito, aprendido e estudado ao nível da sentença, e o texto será relegado a segundo plano. R, em suas respostas aos alunos, fazia exatamente isso. Verifique-se:

R respondia aos alunos contextualizando através de um enunciado a palavra que ela usava para explicar a palavra desconhecida. Um aluno perguntou o que significava a palavra "ganhei". R surpreendeu-se com sua dúvida e para saná-la

respondeu da seguinte forma: "Recebi um presente". "Receber" parece, à primeira vista, uma palavra bem menos familiar à criança, do que "ganhar". No entanto, mesmo surpresa, R não especula o conhecimento que o aluno possa ter do léxico, ou a inferência que ele poderia fazer a partir da história que conta o poema. Para explicar "sincero", R dizia aos alunos: "Leal, franco, fiel". Questiono, então, a certeza da professora sobre o conhecimento lexical dos alunos: o que garante que os alunos conhecem o significado das palavras escolhidas pela professora para se recuperar o significado daquela palavra desconhecida do texto?

A procura voraz de sinônimos na escola me parece um exercício totalmente inadequado, tal como ele é realizado, para o ensino/aprendizagem de LP. É sobretudo difícil concretizá-lo, como se pôde ver. Kleiman (1989) em seu texto "O ensino do léxico através da leitura" sugere "Práticas Alternativas" muito interessantes, que levam em conta exatamente a necessidade de se fazer um trabalho conciliador entre aprendizagem de vocabulário e compreensão de texto.

Quanto à tarefa de procura de sinônimos, pode-se dizer que ela é bastante reveladora da concepção que R tem da atividade leitura: ler é procurar aumentar vocabulário, é uma tarefa que prestigia a quantidade, deixando de lado a compreensão do texto, que envolveria a qualidade.

JUNTO A 3ª SÉRIE

A leitura na 3ª série, assim como na 2ª, é realizada sob diversas formas: ora é pedido aos alunos que leiam para si (leitura silenciosa), ora é pedido que leiam em coro, ora é pedido a cada um que leia um trecho.

Para iniciar a atividade, E colocava no lado esquerdo da lousa, em letra maiúscula, a palavra "Leitura". Os textos com os quais trabalhava eram os do LD.

Não há críticas originais a fazer a esta atividade, a não ser aquelas que já fiz em relação a mesma atividade realizada na 2ª série. No entanto, esta série me chamou mais atenção quanto ao tempo dispensado para a leitura.

Como E fosse bem mais sistemática que R, pude notar a seguinte diferença na leitura oral: os alunos da 2ª série liam os textos em trechos esporadicamente; ao passo que a cada novo texto, sem exceção, os alunos da 3ª série liam em trechos, (cada aluno lia um trecho até chegar ao fim do texto; quando este chegava ao fim, novo grupo de alunos começava a lê-lo). Assim, a cada aula de leitura, o texto era lido de duas a três vezes oralmente, fora as leituras silenciosas e a leitura da professora.

Se, por um lado, E esbanjava tempo para as leituras repetitivas, por outro promovia discussões sobre o tema do texto, pedindo aos alunos que contassem experiências próprias em relação ao assunto. Assim, se os mesmos não extraíssem o tema do texto através da compreensão proporcionada pela leitura altamente segmentada, pelo menos reconheciam-no no momento da discussão proposta pela professora. Leitura segmentada é aquela leitura em estágio inicial, em que o leitor não proficiente se detém longo tempo na decodificação grafo-fonêmica, para depois realizar a decodificação semântica (Gough e Goodman, apud Kleiman, 1989). Devo deixar claro porém, que o que me pareceu uma possível recuperação do tema - a discussão oral posterior à leitura - é apenas um julgamento muito subjetivo de minha parte, pois E não explicitava se era essa sua intenção - e além disso é muito difícil saber - a não ser através de um teste programado - se eles viam alguma ligação entre o tema da discussão oral e o tema do texto.

O que chamei de discussão, no entanto, poderia ser chamado de conversa informal, ou relato de experiências; mas como a tarefa se assemelhava muito à atividade "discussão oral" promovida pela professora G da 4ª série, resolvi manter o mesmo nome. É preciso ressaltar o seguinte: a professora da 4ª série reali-

zava a discussão oral antes da leitura do texto, enquanto E o fazia depois. Além disso, E não ficava muito tempo na discussão. Na verdade, quem falava mais era ela, dando a primeira palavra e a última.

Retomo aqui um trecho do diário, dando um exemplo de uma discussão que se generalizou e multiplicou-se em pequenos grupos de conversa na classe:

Embora todos falassem ao mesmo tempo, um aluno chamou a atenção da classe e conseguiu silêncio ao dizer o seguinte:

- Tia, ontem à noite eu tava numa pracinha e vi a polícia prender dois nego com maconha.

Ao que E respondeu:

- Por isso que à noite vocês devem ficar em casa com a mãe. (pausa) - É preciso desligar a tevê para vocês conversarem com os pais.

Como a fala de E tivesse tido o efeito de um balde de água fria, um aluno perguntou:

- Por que mudou de assunto?

E não me pareceu ter ouvido esta pergunta e disse que as pessoas deveriam ficar em casa e não sair para ver o que estava acontecendo.

A pergunta que me faço então é : como deixar de conhecer o mundo? Se enquanto professores negamos aos nossos alunos a observação do mundo - seja ele como for - negamos a necessidade da aquisição de conhecimentos, do envolvimento das crianças com os assuntos que lhe dizem respeito; e, sendo assim, sobre o que vão falar e escrever?

Um outro exemplo de como o professor direciona totalmente a atividade, ao invés de propiciar as já mencionadas condições de produção de leitura, no sentido de ser um mediador entre aluno e texto, posso relatar a seguir:

O texto a ser lido em silêncio, era "Destinos", extraído do romance de Orígenes Lessa, "Memórias de um cabo de vassoura". Terminada a leitura, E fez um pequeno discurso a respeito do que é lutar, na vida, por um ideal. Logo em seguida ela colocou a seguinte pergunta para a classe: "Como devemos tratar os humildes?" As crianças, depois de terem dado a resposta que obviamente foi desejada pela professora, tentaram discutir, dando exemplos de situações que envolviam a relação de tratamento entre as pessoas. Aconteceu então, da conversa se generali-

zar: todos queriam falar ao mesmo tempo. Mas logo E cortou a iniciativa das crianças e disse: "Agora é vocabulário do texto".

Assim, a escola abandona o jogo mais desconhecido, o jogo do relato das experiências de vida das crianças, para enfrentar o tédio do exercício dos sinônimos, ou dos exercícios de entendimento do texto.

Sobre a tarefa de entendimento de texto tenho algumas críticas a fazer que se aplicam às demais séries, à 2ª e à 4ª.

Para que o leitor possa acompanhar a análise que fiz, transcrevo a seguir, um dos textos cuja leitura observei, seguido dos exercícios de entendimento de texto (ou melhor entediamento de texto).

O papagaio e o incêndio

Gustavo Barroso

Certa vez, um papagaio, regressando à floresta onde morava, pousou instantes numa árvore da montanha próxima.

E todos os animais que ali viviam o receberam com as melhores provas de agrado. Pediram -lhe muito que ficasse vivendo com eles.

O papagaio recusou polidamente e não esqueceu aquela boa acolhida.

Tempos depois, temeroso incêndio irrompeu nas matas dessa montanha e começou a devorar tudo rapidamente.

O papagaio, vendo o que se passava, ficou muito aflito.

Correu ao rio, meteu-se na água e voou sobre as chamas.

Com a água conservada nas penas aspergia o fogo, a fim de apagá-lo. Ia e vinha incessantemente ao rio, quando um homem lhe disse:

- O papagaio, que tolice está fazendo? Então, acha que com esses pinguinhos de água conseguirá apagar o incêndio de tão grande floresta?

O papagaio replicou-lhe:

- Não me interessa o resultado. Estou cumprindo o meu dever. E se todos assim o fizessem?

E continuou a fazer o que estava fazendo...

ENTENDIMENTO DO TEXTO

1) Responda:

- a) Para onde regressava o papagaio?
- b) Como o receberam os outros animais?
- c) Que convite lhe fizeram?
- d) O papagaio aceitou o convite?

2) Copie e complete:

Um terrível - surgiu nas - da montanha e passou a destruir tudo rapidamente.

3) Conte com suas palavras, o que fez o papagaio quando viu o que se passava.

4) Desenhe um balão de comunicação e nele escreva o que disse o homem ao papagaio.

5) Copie a resposta certa:

O papagaio nos ensina que:

a) quem ajuda não atrapalha

b) cooperação é o dever de todos, por menor que seja.

c) em horas de perigo, salve-se quem puder.

Do livro "A Magia da Linguagem

.3ª série

ED. F.T.D., São Paulo, 1980.

As perguntas do exercício 1, se analisadas como um todo, não se referem à parte mais importante do texto, ou seja, a parte que mostra a moral da história: a gratidão do papagaio demonstrada através do seu senso de dever. Trata-se portanto, de um exercício de compreensão inconsistente, pois não leva em consideração o todo do texto. Sobre cada pergunta, o que se pode dizer é que elas direcionam o aluno a realizar uma leitura linear do texto, ou seja, elas são muito óbvias e - porquanto seja interessante evidenciar algumas coisas do texto para criança, como características do personagem, pano de fundo etc - suas respostas já estão "prontas" no texto. Portanto, se o professor enfatizá-las em detrimento de outros tipos de pergunta que se preocupem antes com o sentido global do texto, muito provavelmente as crianças passarão a copiar as frases que elas identificarem como sendo as respostas, tomando este procedimento como um estratégia corriqueira para resolver os exercícios de compreensão de texto.

Para resolver o exercício 2, a criança tem que identificar, no texto, a passagem que, escrita com outras palavras, corresponde àquela a ser copiada. As palavras "terrível" e "surgiu", como se pode ver, correspondem a "temeroso" e "irrompeu" (no texto, em negrito), que são trabalhadas na parte de Vocabulário, an-

terior à parte de entendimento. O que ocorre é que o professor sempre acaba falando o sinônimo das palavras para os alunos, numa atitude mais de fazer com que eles dêem conta da tarefa, do que efetivamente aprendam vocabulário. Portanto, o sucesso desse exercício vai depender do sucesso do anterior: se a criança realmente entendeu o significado das palavras, ela fará facilmente o exercício. No entanto, não vejo razão para que num exercício de compreensão, devam-se formular questões como essa, que leva o aluno simplesmente a copiar uma frase, mesmo que ele não a tenha compreendido. Quanto à questão 4, ela é pura cópia. Como explicar que tarefas tão mecanicistas possam figurar num entendimento de texto?

A questão 5, de múltipla escolha, pode mais confundir a criança do que fazê-la entender o texto, principalmente se o professor não realizar um trabalho de compreensão global do texto, se não verificar por exemplo, junto aos alunos, o que eles entenderam do diálogo do homem com o papagaio. Talvez na idade em que se encontram crianças da 3ª série, não exista necessariamente uma consciência de certas condutas para se viver em sociedade. A moral da virtude da solidariedade e do cumprimento do dever faz parte do mundo social, no qual a criança está apenas começando a se inserir.

A questão 3 é um exercício de paráfrase e em si não é bom ou ruim. O sucesso do mesmo dependerá do trabalho do professor. Primeiro, se a criança não entendeu o texto, ela não conseguirá fazer este exercício, que também envolve memória. É bom lembrar aqui que a memória é fator importante para a compreensão (Carroll, 1978). É preciso, então, que o professor saiba disso e estimule, por exemplo, o aluno a recontar o que leu com o livro fechado, sem se preocupar muito, num primeiro momento com a forma. Caso o professor não esteja interessado em saber se o aluno entendeu ou não o que foi lido, aceitará que o aluno abra o livro, consulte a frase e faça uma cópia-apagamento da mesma. Essa atitude é bem típica da escola: o professor subestima a capacidade do aluno e aceita qualquer coisa, o

aluno por sua vez entra no jogo do professor, chegando a resultados bem aquém daqueles a que poderia chegar, se as condições de produção de leitura fossem outras.

JUNTO A 4ª SÉRIE

O trabalho de G com a atividade leitura apresenta dois aspectos: um interessante, considerando-se a discussão oral sobre o tema antes da leitura do texto - seja de História, Geografia ou aquele utilizado para a aula de LP - e um aspecto passivo de críticas, que é revelado por algumas de suas atitudes, quando ela deixa explicitada, através de sua fala, concepções de leitura, que privilegiam estágios muito elementares desta, principalmente quando as crianças estão lendo o texto, ou ainda no tocante aos exercícios de entendimento.

A discussão oral consistia em uma conversa entre professora e alunos a respeito do assunto da aula: fosse História, Geografia, ou LP. Quem comandava os tópicos a serem discutidos era G. Os alunos, por sua vez, manifestavam-se bastante, chegando a levantar questões interessantes que, se não estivessem no "programa" da professora, não eram discutidas. Era comum um estado meio caótico neste momento, pois os alunos falavam todos ao mesmo tempo. G interferia, pedindo silêncio e escolhendo quem seria o locutor.

Comparei essa atividade a um "brainstorm" que comumente se faz em ensino/aprendizagem de língua estrangeira antes de se ler um texto (obviamente essa prática pode ser desenvolvida em qualquer aula para a discussão de um assunto). Como já mencionei, a finalidade do "brainstorm" é ativar conhecimento prévio e estabelecer relações de intertextualidade; isto é, estabelecer relações entre o que já se leu, o que já se viu sobre o assunto. Era exatamente isso que G fazia

com seus alunos. Estes ainda eram estimulados a contar experiências pessoais em relação ao assunto.

G, ao desenvolver a discussão oral, não aceitava o improvisado, ou seja, não aceitava discutir sobre uma questão levantada por um aluno. Só percebi que isto se dava, quando os alunos enfim abriram o livro para a leitura. Pude verificar, nesse momento, que as perguntas de G eram idênticas às do livro.

Uma das perguntas de G foi sobre quais teriam sido as influências dos índios em relação aos brancos. Transcrevo a seguir uma passagem do diário para ilustrar como se deu um caso em relação ao assunto "Índio".

Quando G perguntou quais as diferenças existentes entre brancos e índios, uma aluna repetiu algumas vezes, que a diferença estava na língua, mas a professora nem sequer ouviu, e se ateu ao fato deles não usarem roupas...

A aluna teve que repetir, pois a professora não acenava positivamente para sua resposta. Foi interessante notar que as falas das crianças só se legitimavam - só se constituíam como fala - , quando a professora - a verdadeira interlocutora - respondia às mesmas. Embora o tópico levantado pela aluna - diferença de línguas - parecesse bem interessante, a professora nem sequer lhe respondeu, não validando sua fala, portanto dispensando-se de discuti-la.

Através desse exemplo pode-se perceber a arena de incompreensão em que a escola joga a atividade lingüística: a professora utiliza-se de uma atividade interessante, a discussão oral, no entanto, para tal discussão, recorre ao livro, valendo-se das perguntas do questionário do texto, traça assim, um caminho do qual não se desvia. A atitude de seguir rigidamente um programa não permite o desenvolvimento do assunto nem o estabelecimento de relações de sentido mais amplas, que pudessem estender o conhecimento do aprendiz e do mestre.

Apesar das críticas feitas, a discussão oral é a única tarefa que se destaca das demais, por permitir à criança falar em sala de aula . Além disso, nela é dispensado tempo significativo: trinta minutos ou mais.

Logo após a discussão, os alunos abriam o livro para iniciarem a leitura propriamente dita. A leitura proposta por G aos seus alunos, era aquela do ti-

po segmentada, segundo ela própria deixou transparecer em sua fala quando aconselhou os alunos a lerem "parágrafo por parágrafo". E ainda foram palavras dela o seguinte: " Só assim (lendo parágrafo por parágrafo)...vocês podem entender o texto quando lerem em casa".

Ora, essa atitude da professora deixa claro que ela desconhece os efeitos da discussão que ela própria propõe antes da leitura dos textos. Para mim, a compreensão de um texto pode se dar antes do momento de sua leitura, ou seja, no momento em que se coloca em pauta seu tema. Além de demonstrar que G não propicia condições para uma leitura que vise a compreensão global de um texto, esse procedimento revelou o seguinte: sugerindo que o aluno leia o texto em casa novamente para entendê-lo, a professora está deixando implícito que a sala de aula não é lugar para o aluno compreender, mas para ele preparar a compreensão. Este problema já foi assinalado por Geraldi (1984:121) em relação à produção de texto :

"... na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro.É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida.É o exercício."

Os exercícios de entendimento de texto, assim denominados pela própria professora, caracterizavam-se por uma conversa informal entre alunos e esta última, gerada pelo próprio tema do texto. Como pude observar, G não utilizou, num primeiro momento, os velhos moldes de entendimento de texto em forma de questões objetivas e de múltipla escolha. No entanto ela se utilizou do exercício de procurar o sinônimo de palavras desconhecidas no dicionário.

G passou na lousa o texto cujo título era " Um sonho feliz" e falava de um esconderijo onde a criança brincava em meio a seus segredos e sonhos. Os alunos copiaram o texto na folha de papel a ser utilizada para a prova de LP na aula

seguinte, momento em que o exercício de entendimento seria realizado por escrito.

Essa atividade foi observada apenas nessa ocasião e me pareceu totalmente inexpressiva se comparada às demais. Na prova, G lança mão de um exercício de entendimento de texto tradicional que merece as mesmas críticas que recebeu nas demais séries. Ou seja, a de que o entendimento de texto não constitui uma tarefa de compreensão global do texto, relegando a linguagem ao plano do óbvio e dos exercícios fragmentados, como a busca de sinônimos no dicionário, sem volta ao texto.

Verifico com mais certeza, após colocar lado a lado as anotações sobre a atividade leitura das quatro séries do 1º grau, que entre a pesquisa e o ensino existe um enorme abismo.

Se a pesquisa mostra que a leitura é uma atividade de interação entre leitor e texto, a escola parece ignorar essa premissa e encara o texto apenas como ponto de partida para exercícios de vocabulário, ou simplesmente para detectar se a criança está fazendo correspondência entre o som e a letra.

A leitura oral é o ponto alto da atividade e é largamente realizada nas quatro séries.

Na 1ª série, a cartilha é um repositório de "historinhas" sem unidade entre si. Na 2ª série, a leitura caracteriza-se basicamente por uma procura de palavras desconhecidas e um entendimento de texto desenvolvido através de exercícios que aceitam a simples cópia de passagens do texto como resposta. Na 3ª série, há uma leitura muito repetitiva em detrimento das discussões que se esboçam sobre o tema do texto lido. E finalmente na 4ª série, a ativação do conhecimento prévio e a discussão do tema são intermediados por uma leitura segmentada. Além

disso, não há preocupação em se diversificar a fonte de leitura para as crianças. As professoras contentam-se em utilizar apenas os textos da cartilha e/ou do LD.

A realização de leituras repetitivas, sobretudo as orais, pareceu ser um modo das professoras se eximirem da tarefa de levar o aluno a compreender o texto, renunciando - talvez por não saber como fazê-lo - ao posto de mediador entre aluno e texto. Ler para compreensão era outro departamento, não o da professora.

Assim a atividade leitura, tal como é desenvolvida nas quatro séries observadas, soma-se ao rol das demais atividades lingüísticas (ou assim consideradas), cujo objetivo não é construir sentido, mas cumprir tarefas repetitivas, entre elas a cópia e os exercícios gramaticais.

NOTAS

1. Alderson e Uquahart (op. cit.) dizem o seguinte sobre a quantidade de trabalhos na área: "The volume of research is simply awe-inspiring, for its quantity and variety, and it is beyond the capacity of the editors of this book to summarize or synthesize or indeed simply read, the studies that are being conducted at present and that have been carried out particularly in the past ten years, and especially in the study of reading in one's first language".
2. Em seu texto "Linguagem - Atividade Constitutiva", Franchi diz o seguinte a respeito do fato de a linguagem não ser apenas "instrumento do homem": "A função primordial da linguagem em Humboldt é, pois, no sentido justo que tra-

çamos, não propriamente a de transmitir aos outros nossas experiências, mas a de "constituí-las". A expressão que corre por toda a obra de Humboldt é "Bildung": por meio da linguagem o homem "dá forma" (bildet) ao mesmo tempo a si e ao mundo, ou melhor, torna-se consciente de si mesmo, projetando um mundo no exterior" (carta a Korner, Apud Hansen-Love, 1972:25)".

3. Koch, Ingedore Villaça, A Coesão Textual, 1989, Contexto e Koch, idem & Travaglia, Carlos, A Coerência Textual, 1990, Contexto, são leituras indispensáveis para quem quer saber o que é texto e como ele se constrói.

A CÓPIA: UM CASO A PARTE

" 'Então, vamos escrever', e o professor, alia o gesto à palavra, imprimindo sua aula no quadro; tudo o que foi dito é integrado num limite que ele constrói, solitário; os alunos, escrupulosamente, copiam." (1)

Antes de mais nada é preciso esclarecer como e porque resolvi inserir neste trabalho um capítulo sobre a atividade cópia. Este capítulo é uma exceção em pelo menos dois aspectos: primeiro, trata de uma atividade, que sob a visão do professor não constitui uma atividade em si. O critério utilizado para detectar a atividade cópia não foi o mesmo utilizado para detectar as outras atividades. Segundo, este capítulo fica restrito aos dados, uma vez que a bibliografia sobre o assunto praticamente inexistente. Quanto à distinção de falas - a minha e a do professor - tem-se o seguinte:

Apenas a professora M, da primeira série, ministra a cópia como atividade, ou seja, há o momento específico dos alunos copiarem a unidade da cartilha e esse momento é chamado pela própria professora de Cópia. Constatei então, que na primeira série, a cópia ganha "status" de atividade: existe a cópia pela cópia.

Além do momento da cópia explicitado pela professora, existem outros momentos em que se copia, exatamente como ocorre nas demais séries: a cópia da correção do ditado, da prova, do exercício, a que M não chama explicitamente de cópia, mas que para mim também é atividade Cópia.

O que se verifica junto às outras séries é que não existe a atividade cópia enquanto exercício de copiar, como na primeira série, mas existem muitas cópias além das já mencionadas: textos que a professora coloca na lousa, pontos de gramática, etc.. Portanto, o que ocorre é que se deixa de pedir à criança que "faça cópias", mas continua-se a pedir e até a exigir que ela copie.

Todo momento em que havia cópia, para mim foi considerado momento de atividade Cópia.

Como justificar então falar de cópia como sendo atividade lingüística trabalhada pelo professor em classe, se não ficou explicitado através de sua fala que se tratava de uma atividade - a não ser na 1ª série ?

O fato é que, na minha de posição de observadora, pude constatar o grande tempo que se concede à cópia em sala de aula na aula de LP. O fenômeno me inquietou bastante e diante da inquietação surgiu -me a idéia de falar mais extensamente sobre a cópia, ainda que não aprofundadamente. Assim estou falando de atividade cópia segundo a minha ótica e não a do professor.

Relato primeiramente os momentos em que houve efetivamente cópia da lousa ou do caderno, na aula de M, sem no entanto serem esses chamados de cópia pela mesma.

O cabeçalho, escrito diariamente pelos alunos, normalmente no início da aula, constava do seguinte:

nome da escola EEP5G ...

nome do aluno

data (exemplo): 26 de março de 1990 ou 26/03/90

M escrevia lentamente no quadro cada linha do cabeçalho e esperava as crianças acabarem de copiar. Antes de começar a escrever o cabeçalho, ela já havia traçado linhas na lousa. O traçado gráfico que ia abaixo da linha era feito em vermelho. Quando M esquecia de traçar as "perninhas" das letras de vermelho, as crianças logo lhe chamavam a atenção.

Sempre depois de terminada a cópia do cabeçalho, algum aluno ia à lousa desenhar uma representação do tempo naquele dia. Desenhava-se um sol atrás de uma nuvem, ou pingos de chuva, etc..

Havia dias em que M pedia aos alunos, em vez da data comprida, a data curta. Conforme exemplifiquei acima. Esta era a única variação do cabeçalho.

O mesmo tempo despendido todos os dias para a simples cópia do cabeçalho não poderia se justificar pelo fato de se tratar da 1ª série, momento em que as crianças estão começando a ser alfabetizadas. Fazer da simples tarefa de cópia um exercício longo e cheio de "truques" (como a preocupação excessiva com a separação de sílabas e colorir partes da letra) é subestimar a capacidade da criança de assimilar regras formais. Em curto prazo, creio que as crianças já estariam tão familiarizadas com a produção do cabeçalho, que esta seria algo trivial para elas.

Acabada a cópia do cabeçalho, M escrevia na lousa "Correção da Prova", que os alunos deviam copiar. Em seguida entregava as provinhas feitas aos alunos, e começava a corrigir os exercícios, passo a passo, chamando os alunos na lousa. Os alunos deviam comparar a correção da lousa ao que tinham feito. O ditado da provinha era realizado novamente e depois copiado na lousa. Obviamente enorme tempo era empregado nesta tarefa.

Os exercícios não apresentavam dificuldades, eram até bastante evidentes. As crianças, de uma maneira geral, se saíam bem e obtinham boas notas. A pergunta que faço então é: se o que está sendo ensinado está sendo assimilado,

por que gastar tanto tempo com uma correção pautada na cópia?

O ditado era uma tarefa em que se propiciava muito a cópia, pois sempre era corrigido através desta. Além disso, o ditado pode ser considerado um tipo de cópia em que se reproduz por escrito aquilo que se ouviu. Ele acontecia de duas maneiras: ou M apenas dizia as palavras - já aprendidas - uma a uma e, as crianças iam escrevendo no caderno, ou ela dividia a lousa em colunas (nove ou oito) chamava o número correspondente de alunos e ia ditando para cada um, uma palavra. A correção era feita imediatamente à escritura da palavra na lousa por cada um dos colegas.

Tanto para o ditado mais tradicional que foi descrito primeiro, como para aquele em que toda a classe era chamada a corrigir o colega que estava na lousa, o número de palavras com que se podia efetuar a tarefa era reduzido, pois M não queria sair dos limites da cartilha. O segundo tipo de ditado tornava-se ainda mais repetitivo, pois de oito em oito, todos os alunos iam à lousa e na segunda leva, M já estava lançando mão das mesmas palavras utilizadas anteriormente.

No momento da prova, o ditado era aplicado de forma tradicional. O número de palavras aumentava conforme se avançava na cartilha, mas até o momento que observei as aulas, ele era bem reduzido.

Havia exercícios de cópia também na própria cartilha, como este.

Cubra e copie

calvo

rico

boca

Como se pode ver por esse exercício, e por outros que apresentarei no capítulo seguinte, há uma grande preocupação com o traçado gráfico da palavra ou sílaba. Além desses exercícios há a caligrafia, que consta do seguinte: a professora escreve as palavras na lousa já traçada, e as crianças copiam.

A atividade cópia, assim chamada por M, tem seu momento especial a toda aula em que se trabalha uma nova unidade da cartilha. Antes mesmo de abrir a cartilha, M coloca na lousa a palavra "Cópia". Neste momento acontece uma situação embaraçosa para as crianças, situação que as obriga a despendem ainda mais tempo do que normalmente despendem nas demais cópias. É que se coloca toda a unidade na lousa, tanto em letra de forma, como em letra de mão. Para grafar as letras segundo o que M solicita, as crianças devem copiar o que está em letra de mão. Elas ficam atônitas e demoram para entender o que é para ser feito. Atribuí a confusão delas ao fato da lousa ficar repleta de "textos", intimidando-as por representar uma tarefa extensa.

M é obrigada a ir de carteira em carteira, explicando o quê e como fazer. Ela aconselha os alunos a copiarem direto da cartilha, mas eles insistem em olhar na lousa, obviamente porque é ali que se encontra a grafia à mão, que eles querem reproduzir corretamente.

Todas as atividades, nesta série, excetuando-se a Leitura, são exercícios de cópia. A lousa é largamente utilizada por M nas correções de provas, exercícios e ditados, que são recopiados integralmente pelos alunos. Procurando entender o porquê desse enorme volume de cópias, analiso a situação da seguinte maneira: para a professora M, alfabetizar é fazer com que os alunos associem sons e letras na ordem da cartilha e sobretudo, tracem graficamente as palavras de forma impecável. A cópia, exercício que envolve imitação, é um meio de fazer com que os alunos "reproduzam" os textos da cartilha, minimizando as chances de erro.

JUNTO A 2ª SÉRIE

A professora R não utiliza tanto a lousa como a professora M. Ela permanece grande tempo da aula sentada, e suas tarefas são todas pautadas no livro didático, seguindo sua ordem: leitura do texto, entendimento do texto, vocabulário e gramática.

A cópia nesta série aparece mais efetivamente na cópia das questões do LD para o caderno, como aliás em todas as outras séries. A criança, ao final do ano deve ter o LD praticamente todo copiado em seu caderno, porque ele é não-descartável, e deve ser usado por outra criança no ano seguinte. Isto justifica não se escreverem as respostas no livro, mas não justifica copiarem-se todas as questões.

Como foi visto no capítulo anterior, há questões do Entendimento de Texto que levam o aluno a copiar "ipsis litteris", passagens do texto. Verifiquei que neste exercício há aquelas questões que "pedem" explicitamente a cópia de trechos, como em:

- 3) Copie no caderno os versos que falam das boas qualidades de Totó.
- 4) Copie, também, o verso que diz como as outras pessoas o tratam.

Também na parte dedicada a vocabulário temos:

- 5) Leia em voz alta e copie estas palavras:
- | | | | |
|-----|-------|-----------|-----------|
| chá | chefe | chocolate | fechadura |
| ... | ... | ... | ... |
- (Maroti, D'Olín)

Estas palavras encabeçavam quatro colunas de cinco palavras cada uma (V. apêndice II).

Por esses exemplos pode-se ter uma idéia de como a cópia está ostensivamente presente nas tarefas realizadas em sala de aula. O aprendizado lingüísti-

co da criança fica circunscrito à ortografia, e o meio para se alcançar o objetivo desejado - que as crianças escrevam corretamente do ponto de vista ortográfico - é ministrar cópias, cópias e mais cópias.

Algumas dúvidas sobre "como" copiar, surgiram nesta série:

- Com lápis colorido?
- O título do exercício?
- Com parágrafo?

Essas dúvidas são todas a respeito da forma, que são as dúvidas mais comuns entre os alunos de todas as séries. Comportamento este estimulado pela postura da escola que parece estar mais empenhada em cumprir protocolos do que propiciar condições para que as crianças desenvolvam suas capacidades linguísticas o mais plenamente possível.

Um bom exemplo disso, é o que acontecia no momento em que as crianças realizavam os exercícios de entendimento de texto. Não havia nenhuma interferência de R neste momento. Muitas demonstravam não saber o que fazer, e só na hora da correção é que se davam conta de que o problema resumia-se em detectar um determinado trecho do poema para saber dar a resposta. Quando a professora dizia qual o trecho, elas o copiavam e se desincumbiam da tarefa.

JUNTO A 3ª SÉRIE

Não eram só os exercícios de entendimento de texto ou de vocabulário que envolviam a cópia. O livro adotado pela professora da 3ª série apresentava exercícios de gramática que também estimulavam a cópia:

5. Leia com atenção o trecho a seguir e copie no caderno todos os verbos que encontrar:

Luis, Paulo e Renato estavam no porão da casa de seu avô. Luis remexia livros e papéis. Paulo e Renato brincavam de piratas. Então Luis convidou os amigos para uma caçada ao tesouro.

Outra tarefa que envolvia a cópia era o ditado. O ditado era realizado todos os dias, servindo de treino ortográfico, como a própria E explicou. A professora chamava à lousa uns três ou quatro alunos que, segundo ela, estavam fracos em ortografia. Despendiam-se uns quarenta minutos nesta tarefa, cujo objetivo, segundo a professora, era "melhorar as redações das crianças". A vista disso, eu reivindicaria o seguinte: por que, ao invés de gastar 40 minutos da aula para prevenir erros de forma, ou seja, erros de grafia, a professora não tomava esse tempo para comentar e revisar as redações dos alunos?

Dois fatos muito curiosos em relação à cópia aconteceram nesta série. O primeiro diz respeito à cópia de frases religiosas que E costumava colocar todos os dias no alto da lousa, antes de começar a aula, e que as crianças deveriam copiar. Um dia E escreveu:

"Papai do au, obrigado"

Atente-se para o fato de que a palavra "céu" está grafada de maneira a podermos ler AU. Os alunos imediatamente puseram-se a falar:

- "Papai do au, tia? Papai do au? Tem acento, tia."

Os alunos sabiam pelo contexto que tratava-se de "papai do céu" e não "papai do au", mas fizeram questão de chamar a atenção da professora pelo seu "desleixo" com a forma e só pararam de se manifestar a respeito de seu "erro", quando E se corrigiu. Tal é a preocupação com a forma na escola, que antes mesmo

de conhecerem todas as regras da gramática quanto à morfologia e acentuação, os alunos já lançam mão da correção. O fato das crianças não tolerarem o deslize de E mostra que elas incorporaram o espírito da cópia preocupada com a ortografia; se a "tia" quer que se copie tudo "certo", como justamente ela se descuida do traçado das letras ou da ortografia das palavras?

A cópia torna-se tão freqüente que fica difícil para alguns alunos deixarem de copiar o que a professora coloca no quadro. Quando E foi trabalhar o que chamei de "reconto" e que para ela era reprodução de texto, avisou que faria uma brincadeira. Essa brincadeira consistia no seguinte: dois alunos deveriam se ausentar da classe enquanto E contava a história. Em seguida, um deles entraria e ouviria a história recontada por uma colega ou um colega, devendo, por sua vez, recontá-la àquele que ficara de fora. Antes de começar a contar a história, E escreveu no quadro: "Os pintinhos briguentos". Imediatamente, uma aluna falou:

- Tia, eu vou copiar.
- E a professora disse:
- Agora não.

Essa aluna era a "mais certinha" da classe. Ela sabia tudo e além disso mostrava-se solícita o tempo todo, atuando como uma monitora de E, entregando ou recolhendo material. Eu arriscaria, então, dizer que esta aluna, tentando agradar a professora, mais uma vez, mostrou-se atenta ao que ela colocara no quadro e quis copiar. Quis copiar sobretudo porque a cópia é estimulada pela escola como tarefa em que se corrige o que estava errado, em que se registra matéria no caderno, em que se estabelece disciplina dentro da sala de aula. Observando aulas de um colégio em Paris, Miniac e al. (1988), disseram o seguinte da cópia:

"A cópia permite algumas vezes limitar a agitação e o barulho ambientes. A escritura cria uma atmosfera de calma, "iniciando" uma fase de recuperação para o mestre e para os alunos. A ponto de ser utilizada,

muitas vezes como meio de solucionar problemas de disciplina" (2).

A cópia aparece também na produção ou reprodução de textos como verei no capítulo 4.

O que me chamou mais a atenção nesta série, foi o volume de cópias realizado durante a atividade de ensino de gramática. Os alunos estavam aprendendo a conjugar verbos nas três conjugações e uma das tarefas em que despendiam mais tempo era justamente copiando os verbos falar, correr e partir, conjugados em todos os tempos do indicativo do LD para o caderno. E, além de pedir a simples cópia das conjugações, não poupava seus alunos de mais cópia ainda, ministrando exercícios repetitivos como este:

Lêa e copie as frases.
 Observe a palavra destacada.
 Escreva de qual a palavra vem o verbo destacado.
 Observe o modelo. Ex. Eu fugi do cão bravo.
 Fugi vem da palavra fugir que também é verbo.

A professora deu frases com verbos flexionados em vários tempos na 1ª pessoa do singular e deixou espaços em branco para os alunos responderem. Terminado o exercício uma aluna foi à lousa colocar a resposta. Pude então verificar que ela, ao invés de simplificar a resposta, com algo do tipo: "fugi vem de fugir", opta por seguir rigidamente o exemplo dado pela professora, escrevendo a cada resposta toda a frase: x vem da palavra x que também é verbo.

JUNTO A 4ª SÉRIE

Nos momentos em que estive presente na sala de aula, observando as aulas da professora G, não reconheci em sua fala grande preocupação com a cópia dos

exercícios do livro didático. Constatei no entanto que, nesta série, independente do professor não estimular a cópia, as crianças já estavam de tal modo habituadas a ela, que seus textos podiam mostrar fortes influências da tarefa, como mostrei no capítulo 4.

O que G chamava de "pesquisa", para mim, era mais um exercício em que apenas era levada em conta a capacidade do aluno de copiar. Veja-se esta tarefa:

Pesquise no livro, página 238 para responder:

1) Os primeiros habitantes do Brasil foram os....

2) Ligar: índios

casa	pagé
feticheiro	oca
chefe	reunião de índios
tribo	reunião de casas
taba	cacique

Na verdade não se tratava de uma "pesquisa". Os alunos precisavam tão somente copiar as respostas do texto do LD, uma vez que os exercícios eram de completar ou "ligar", como os dois primeiros. Esse tipo de exercício nada vem a acrescentar para a criança e, para mim, é aí que nasce o problema da compreensão e do uso efetivo da linguagem para a construção de significado. Não importa em que área do conhecimento está se dando o aprendizado - neste caso, especificamente, relato uma aula de História - a língua é sempre o meio pelo qual se dá o aprendizado, de uma maneira ou de outra. Assim, conforme for utilizada - como instrumento - ela propiciará um aprendizado de tendências mecanicistas, um verdadeiro quebra-cabeças, cujos encaixes o interlocutor arrisca acertar segundo algumas regras, estimuladas pela escola como é o caso da "cópia". Ou, se estimulado a reconhecer na linguagem o meio lícito de sua inserção no mundo, (parafraseando Franchi, 1987) o interlocutor reconstruirá, a partir de sua própria linguagem, o novo universo aprendido, de forma coesa. O interlocutor aqui é o aluno.

Nesta série, a prova de português foi copiada na íntegra pelos alunos. Falta de tempo da professora para providenciar cópias? Falta de dinheiro para as mesmas? A prova constava apenas de um pequeno texto de 65 palavras, três questões de Entendimento de Texto, três de Gramática e um tema para a Redação. Certamente não era longa - para adultos. As crianças levaram quase meia hora para copiá-la. Provavelmente G previu isto e distribuiu as folhas de papel um dia antes do dia da prova, para que as crianças copiassem sem atropelos.

É difícil avaliar a cópia enquanto uma atividade lingüística, uma vez que se trata de uma atividade essencialmente mecânica, visando à imitação e ao treino do traçado das letras. Na 1ª série ela ainda cumpre uma função: a de fazer com que as crianças aprendam o traçado das letras (obviamente nos exercícios que têm esta finalidade). Mas nas outras séries, fica difícil justificar o volume de cópias pedido.

Retomando o que observei junto a estas séries, posso dizer que se lança mão da cópia:

- para não utilizar o livro didático não-descartável
- para se corrigir exercícios
- para se corrigir provas
- para se corrigir ditados
- para se multiplicar um texto (no caso da cópia da prova)

Diante deste levantamento das ocorrências da cópia nas aulas de Português, pode-se verificar que ela é uma atividade que permeia todas as outras atividades: Leitura, Gramática e Redação, bem como as tarefas através das quais se efetuam essas últimas.

NOTAS

1. Miniac, Christine et al Scribe ou écrit vain Cahiers Pédagogiques - n° 267, pag. 24 Paris 1988. Tradução minha. " 'Alors, on va écrire', et le professeur joint le geste à la parole en imprimant au tableau son cours; tout ce qui a été dit est intégré dans le cadre qu'il construit seul; les élèves, scrupuleusement, recopient."
2. Idem. Tradução minha. "La copie permet parfois de limiter l'agitation et le bruit ambiants. L'écriture crée une ambiance de calme, elle 'initie' une phase de récupération pour l'enseignant et pour les élèves. Au point parfois que la copie est parfois utilisée comme moyen de régler des problèmes de discipline."

A GRAMÁTICA: UM CASO A MAIS

"Respeite nossas crianças"

Aviso encontrado nas ruas da Barra do Sahy, litoral de São Paulo.

Ao criticar o ensino de gramática na escola esbarra-se com a seguinte questão: que gramática, afinal, se ensina na escola? Ensina-se propriamente a Gramática Tradicional ou algo baseado nela? Prefiro optar por uma resposta eclética: ensina-se um pouco da primeira e/ou um pouco do que nela se baseia. O fato é que há uma espécie de ordem a ser seguida no ensino da gramática, que corresponde à ordem em que se desenvolveram os estudos da gramática tradicional nos tempos que remontam à sua origem, ou seja, no tempo da Grécia Antiga. Este fato deixou claro para mim que se a escola muitas vezes não realiza um trabalho consistente com a GT, pelo menos a toma como ponto de partida para o ensino de gramática. Isso se verifica facilmente através da atitude normativa com que se desenvolve o ensino da mesma, a escolha da terminologia, além da preocupação excessiva com a escrita, do ponto de vista da correção da forma.

É só lançar uma olhada para a história da Gramática Tradicional e perceber que o que se faz hoje na escola é basicamente o que se fazia nos séculos V, IV, III e II antes de Cristo, período em que se desenvolveram os primeiros estudos gramaticais - GRAMMA em grego quer dizer "a arte de escrever bem" - originários da filosofia e da lógica, e que tinham como objetivo estudar as obras literárias dos importantes escritores da época.

O latim tomou como modelo a gramática grega, e o mesmo fizeram as línguas que dele se derivaram. Assim, na Idade Média, encontram-se estudos gramaticais em que os dois itens mais importantes eram a ortografia e o léxico. Por muito tempo esses dois itens constaram como os dois únicos objetos de estudo das gramáticas, sendo a Sintaxe pouquíssimo estudada. Como assinala Mattos Silva (1989) ao tratar do histórico das gramáticas portuguesas, a começar do século XIV, essas dedicavam-se integralmente à ortografia, à lexicografia, à pronúncia e à ortografia. (1)

Até hoje inicia-se o ensino da gramática - ainda que não de modo explícito para a criança da 1ª série - pela ortografia, ou seja, cobrando da criança que grafie corretamente as palavras, para logo em seguida tratar das categorias gramaticais, começando por substantivo, depois adjetivo, até perfazer as dez classes de palavras. Quanto à lexicografia, é interessante ressaltar que uma das preocupações básicas dos gramáticos antigos, era com o sentido da palavra. É de certa forma difícil admitir - como lingüista - que o ensino de LP esteja arraigado de maneira tão forte à tradição da GT, mas é exatamente o que acontece: por longo tempo estamos a cultivar o ensino de LP via ensino da gramática (pautada na tradicional) e por longo tempo ainda o faremos se não procurarmos saídas, talvez não definitivas, mas imediatas, que levem ao maior e melhor aproveitamento da criança no ensino/aprendizagem de LP.

A escola, reproduzindo o ensino da GT que remonta da antiguidade e adotando-a como o melhor meio para a aprendizagem de LP perpetuou o que Lyons (1979) chamou de "erro clássico" do estudo da língua e que diz exatamente respeito à concepção de gramática de negar as diferenças entre a língua escrita e a língua falada, bem como negar que as línguas evoluem. A gramática, inicialmente utilizada para estudos de textos literários, passa a prescrever usos: queria adequar a língua culta falada à língua dos poetas. Esta era consagrada como a melhor a despeito mesmo da evolução da língua ao longo do tempo.

Concepções lingüísticas errôneas à parte, não é preciso ir muito longe no tempo para se entender que o ensino de LP na escola hoje, tal como se apresenta, não é eficaz. Basta listarmos os "erros" que nossos alunos cometem em seus textos, para nos darmos conta de que são desvios da norma culta, norma esta que deve ser ensinada pela gramática (Fiad, 1986). Ora, se a gramática, que consta do conteúdo programático na escola desde a 1ª série, não dá conta dos erros pelo menos formais do texto, algo precisa ser revisto no tocante ao ensino de LP dentro da sala de aula. Para ilustrar melhor o que falei, recupero Fiad novamente: cerca de 60 professores de 5ª à 8ª série fizeram um levantamento de problemas gramaticais em textos de seus alunos. Eles detectaram entre outras coisas, problemas de pontuação, ortografia, concordância verbal, uso de pronomes, tempos e formas verbais, acentuação, regência etc. Os problemas aqui apresentados são problemas "essencialmente" gramaticais, e esses itens são aqueles com que a escola mais se preocupa. Diante deste fato, Fiad concluiu que pouco se tem conseguido com o ensino da gramática no tocante ao aprendizado efetivo da modalidade padrão.

Por que, então, se é tão fácil constatar resultados pouco animadores em relação ao ensino de gramática, continua-se a repetir velhas práticas, ainda que travestidas de "impressões" do novo, como é o caso da tal gramática aplicada ao texto? A escola tem agido como "neutralizadora" das diferenças lingüísticas -

quer sejam regionais, sexuais, sociais - tentando impor a variedade dita culta (2). Para Possenti (1983:35), ao "impor" a variedade padrão ou culta, a escola está ensinando a língua do Estado. Sobre esta variedade este autor diz o seguinte.

... e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção dos gramáticos, dos dicionaristas e dos escribas em geral, que se esmeraram em uniformizá-la ao máximo, em adicionar-lhe palavras e regras que acabaram por torná-la, efetivamente, a variedade capaz de expressar maior número de coisas. Não necessariamente de expressar melhor, mas de expressar mais. As outras variedades ou foram confinadas ao uso do dia-a-dia ou para finalidades muito bem definidas pela sociedade.

Ora, por que não realizar, em sala de aula, atividades lingüísticas que trabalhem com língua materna em suas diferentes variedades dialetais? Por que, necessariamente, condecorar a matéria Português, com a medalha da dificuldade, conduzindo o aluno pelos percalços da língua (subordinadas, sínédoques, etc) ao invés de fazê-lo capaz de compreender um texto, fazer sentido através de sua fala ou de sua escrita? Para Faraco (1975) a quarta, das sete pragas do ensino de LP é a gramática. Ele critica, sobretudo, o fato dos alunos terem de decorar regras e conceitos, estes muitas vezes inadequados, o que vem a criar sérias confusões (3).

É preciso ficar claro que, dentre os autores que criticam o ensino de gramática tradicional - e é também por mim que falo - nenhum prega bani-lo da sala de aula, mas sim sugerem que outra abordagem venha à tona. É o caso de Kato (1988), Franchi (1987) e Geraldi (1990). Esses autores não só se empenharam em criticar o ensino de gramática em nossas escolas, como também sugeriram um ensino mais voltado para a intuição lingüística de nossas crianças e jovens, em lugar daquele voltado para a decoreba de regras (as quais sabemos, nossos alunos esque-

cez).

JUNTO AS QUATRO SÉRIES

Na 1ª série o ensino de gramática se dá através de treinos ortográficos. Como vimos no capítulo anterior há imensa quantidade de cópia, que interpretei como sendo um meio de fazer a criança fixar a forma escrita de uma palavra. Como M não usava a palavra "gramática" para intitular a atividade, não posso afirmar que ela assumisse estar ensinando gramática. Tampouco perguntei diretamente a ela se considerava que estava ensinando gramática, uma vez que ortografia é um dos tópicos desta. O que pude constatar concretamente é que os exercícios dados nesta série, são de natureza idêntica aos da série posterior, utilizados para a aprendizagem da gramática.

Apresento a seguir, exercícios da 1ª e da 2ª série para que se possa compará-los:

1ª série

Circular o "o" das palavras
ovelha - ovo - bolo - cabelo - sono - oi

Este exercício era muito frequente e tinha como objetivo fazer a criança perceber a forma de uma letra.

2ª série

Fazer um círculo ao redor dos encontros vocálicos:
vivia - dia - mingau - lua - noite - depois - fazia - aurora -
treinador - penteado

Fazer um círculo ao redor dos encontros consonantais:
mestre - professora - cravina - troço - traseiro - cobra - cabrito -
placa - flor

Em outro exercício, no qual as crianças deveriam tirar palavras com encontros do texto lido, surgiram dúvidas por parte das crianças:

- Se tiver dois "muito" eu escrevo duas vezes?
- Escreve a palavra inteira?
- Escreve todas as palavras que achar?

O que me chamou a atenção na exposição destas dúvidas foi o fato delas remeterem a problemas de nível formal. Comecei a constatar então, o quanto a criança assimila das atitudes da escola, o que explica, talvez, porque nossos alunos chegam ao 2º e 3º colegiais, com textos ruins, no que diz respeito à coesão e à coerência, embora não apresentem problemas de ortografia.

Veja-se que são exercícios da mesma natureza - detectar um segmento da palavra e circulá-lo - e não mostram outra preocupação senão com a forma. Nas três primeiras séries, quanto à excessiva consideração em relação à forma, chamou-me atenção o ditado, tarefa cujo objetivo visado era a ortografia das palavras. Para a professora da 3ª série, seus alunos tinham melhorado muito na redação depois que ela começara a fazer ditados e a corrigi-los na lousa, chamando a esta aqueles que "erravam" mais. A professora E revelou af, sua posição em relação à escrita: escrever bem é escrever corretamente do ponto de vista ortográfico.

Ainda na 2ª série, bem como nas séries posteriores, constatei grande preocupação com o vocabulário. Sempre depois ou antes do entendimento de texto, havia exercícios no livro didático pedindo sinônimos das palavras ou coisas que tais. Pode-se af fazer uma relação entre o tópico de gramática tradicional muito estudado pelos gramáticos antigos (Silva,1989), a lexicografia, que tratava do sentido das palavras e os exercícios de vocabulário. Acredito que estes, apesar de vinculados ao entendimento de texto, tenham sua origem nos estudos lexicográficos da GT.

A professora E da 3ª série, pelo tempo que estive presente às suas aulas, trabalhou com o verbo: as quatro conjugações e os tempos do indicativo. Os exercícios ministrados eram os do livro, realizados oralmente antes de serem passados para o caderno e as chamadas orais em que E escolhia um aluno para conjugar, determinando o tempo verbal em que devia fazê-lo. Os alunos nunca conseguiam conjugar os verbos pedidos nos tempos do passado, somente no presente, e mesmo assim, era como se passassem pela dura prova de buscar o Santo Graal. Após tentativas frustradas de "declamar" o verbo diante da classe em tempos como o pretérito-mais-que-perfeito ou o futuro do presente, E autorizava a simples leitura de verbos que vinham conjugados no LD. Depois disso, alguns alunos iam à lousa para copiar o verbo determinado por E em todos os tempos do indicativos. Aqueles que estavam sentados, por sua vez, deveriam copiar o verbo conjugado da lousa. É interessante notar que esta repetição a que se expõe o aluno, torna o verbo o tópico "mais lembrado" como tópico gramatical, segundo pesquisa de De Angelo (1990:26):

"É o tópico que o professor mais ensina nas aulas de português, é o mais fácil e o mais difícil de se aprender, é o que ficou guardado na memória desde a primeira série escolar."

Além de todo o trabalho de cópia em que E se baseava para ensinar verbo às crianças, ainda ministrava exercícios repetitivos como aquele descrito no capítulo anterior.

Na 4ª série presenciei o que a professora chamou de Gramática Aplicada. G. dá um texto, mais precisamente um poema, para realizar um jogral. Quando a atividade Jogral termina, ela propõe exercícios de Gramática Aplicada. A palavra "aplicada" é usada obviamente, para indicar que o estudo da gramática não vai se desenvolver com exemplos aleatórios, mas vai recorrer aos vocábulos do texto anteriormente lido. Abro aqui um parêntese para chamar a atenção sobre como se tem

utilizado a palavra "aplicada" na escola: lança-se mão de um mesmo texto para diversas tarefas, como a leitura, o jogral, o trabalho de vocabulário e por fim para o ensino de gramática, como se houvesse necessariamente uma relação entre estas apenas por serem realizadas a partir do mesmo texto. Então acredita-se que se estabelece, pela força das circunstâncias, ligações entre a leitura dramatizada e colorida por diferentes vozes do jogral com os exercícios da gramática, tais como:

- 1) Tire do texto
 - a) uma palavra com dígrafo
 - b) " " " encontro consonantal
 - c) " " " " vocálico

Além do ensino de dígrafos, encontros consonantal e vocálico, presenciei ainda, na 4ª série, o ensino de ditongo, tritongo e hiato. É sabido que para a compreensão destes conceitos é preciso que a criança abstraia que há uma relação arbitrária entre som e letra. Ensina-se primeiro que A e U são vogais, e depois ensina-se que em MIAU o U não é vogal e sim semi-vogal. Ensina-se que o N e o H são consoantes, mas quando juntas na sílaba são dígrafo e assim insiste-se junto à criança que ela deve prestar atenção para não confundir com encontro consonantal. Por que entrar nestes detalhes?

Assim como o caso dos dígrafos e encontros, há muitos outros que poderiam ser comentados no que diz respeito à sua validade para o ensino de LM.

Sei que modificar práticas quando elas são tradição é muito difícil. Mas se se quer mudar realmente, pode-se desenvolver uma prática própria, através da experiência profissional, que assinala, ano após ano a dificuldade das crianças em aprender a gramática. Basta fazer um levantamento dessas dificuldades e trabalhá-las sem se preocupar com a ordem do LD - é preciso sobretudo estar atento para as necessidades lingüísticas da criança: se a pontuação é para ela um

problema na hora de escrever textos, há de se ir a ela e de se deixar os dígrafos para as calendas gregas. Se a gramática não satisfaz as necessidades dos alunos, devemos procurar outros meios de refletir sobre a linguagem e construir o conhecimento dentro da sala de aula, ao invés de reproduzi-lo (Geraldi, 1990) (4)

A primeira pergunta que todo o professor de LP se faz ao pensar em descartar o ensino da gramática seria: "Por onde começar, então?" E uma possível resposta seria: "Pelo texto". Através das inadequações do texto do aluno, pode-se propor mudanças sugerindo novas possibilidades de dizer de maneira eficaz, o que foi dito ineficazmente, evitando submeter esse texto a apenas uma possibilidade: aquela prescrita pela gramática normativa. Quando digo "texto do aluno", quero dizer a redação mesmo, aquela que o professor corrige e coloca numa pasta e que é relida, ou olhada talvez, somente na reunião de mães e mestres.

Em Geraldi (1990), temos que a análise lingüística que toda e qualquer criança é capaz de fazer, tem em seu interior uma análise epilingüística e outra metalingüística. Num trabalho consciente com a linguagem na escola, aquela primeira deve preceder a segunda. Por exemplo: se uma criança é capaz de dizer com outras palavras (parafrasear, tomando o exemplo a Geraldi) algo que lhe disseram, ela está agindo epilingüisticamente. Ao se nomear o fenômeno lingüístico - por exemplo, dar o nome de paráfrase à já referida análise lingüística - e explicitar o nome, é que se está fazendo metalingüagem. Para Geraldi, assim como para Franchi (1987), deve-se estimular na criança - estou falando de prática em sala de aula - trabalhar epilingüisticamente com a linguagem num primeiro momento, para depois introduzir-se a metalingüagem "que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e intonacionais" (Geraldi, op. cit.:274). Cabe ainda ressaltar o que Franchi (idem) fala a respeito dos problemas do ensino da gramática. Em primeiro lugar ele critica o "viés normativo" que não dá conta do apren-

dizado da variedade culta da língua, mas antes é um "fator de discriminação e representação lingüísticas". Em segundo lugar, ele critica os critérios da gramática escolar, que não dão conta dos fatos das línguas naturais. Foi o que chamei anteriormente de "conceitos inadequados" que tornam a gramática confusa. Por exemplo: o conceito de que verbo é a palavra que indica ação é um conceito vago, e pode se estender a palavras como "movimento, movimentação". É comum num exercício de análise de categorias de palavras, os alunos classificarem essas palavras como verbos e não como substantivos. A explicação que eles dão para tal análise é a seguinte: é porque o sentido é de ação. Eis um raciocínio semântico que não podemos dizer que está errado. Em terceiro e último lugar, Franchi critica o fato do ensino da gramática pautar-se em exercícios de classificação de oração, exercícios de segmentação que não se preocupam com o significado dessa oração.

Pautando-me ainda em Franchi (idem), tomo como exemplo dois enunciados de textos produzidos a partir de um reconto oral, por alunos da 2ª série, a fim de explicitar a maneira pela qual se pode trabalhar o texto conforme foi sugerido acima.

1. Era uma vez uma raposa esperta e muito sabidona.
2. Num lugar muito longe existia um bosque com muitos bichos encruzei uma raposa chamada Lili que se destacava muito entre os inteligentes.

Diga-se que do ponto de vista "informações", a frase número 1 omite o fato de que a raposa habitava em um bosque. Por outro lado, sob o aspecto da escolha de vocabulário, esta frase demonstra a habilidade da criança em optar por uma linguagem informal - esta marcada por "sabidona"- descartando o tom formal da linguagem escrita sugerido pelo exemplo do LD, a partir do qual se fez o reconto oral (V. apêndice III). Pode-se pedir à criança que, guardando este tom in-

formal, reconstrua a frase, incluindo a informação da existência do bosque, por exemplo:

Era uma vez uma raposa muito esperta e sabidona que morava num bosque distante.

pode-se ainda pedir que ela utilize outros verbos:

que vivia
que passeava

Através de um exercício como este a criança é estimulada a dizer uma mesma idéia de maneiras diferentes. Ao utilizar a "alternativa" "que passeava", a criança está enriquecendo seu texto do ponto de vista das informações, construindo uma oração subordinada, distanciando seu estilo do estilo sugerido pela cartilha, em que não se encontram textos com conjunções coordenativas ou subordinativas, ou sem outros conectivos, como se a criança já não tivesse conhecimento deles.

A frase número 2, embora com inadequações lingüísticas do ponto de vista formal, tenta reproduzir um registro elevado da linguagem, no que em parte obtém sucesso uma vez que sua sintaxe é irrepreensível; a criança constrói uma subordinada adjetiva restritiva, utilizando habilmente o advérbio "inclusive". Esta frase poderia ser modificada com o intuito de se "adjetivar" o bosque, estimulando assim, no texto das crianças, o uso do adjetivo, tão importante para criar climas, revelar a intenção do autor. Por exemplo:

Havia um bosque muito distante

Havia um belo bosque/ um bosque muito bonito/ florido/ etc....

Trata-se de exercícios simples que não exigem grandes esforços do professor para fazer os alunos entenderem que há várias possibilidades de se dizer uma mesma coisa. Os textos das crianças já apresentam essas diferenças, basta explicitá-las para a classe, expondo-as no quadro, fazendo com que elas leiam em duplas ou em grupo, ou da maneira que o professor achar melhor.

Novos sentidos podem ser abertamente trabalhados com a criança, sem maiores segredos. O ensino da gramática, nos primeiros anos escolares, poderá deixar de ser menos explícito nas questões da nomenclatura e mais explícito ao se avaliar os diferentes sentidos que se pode obter através da mudança de um único enunciado. É sobretudo importante não esquecer que

"toda criança chega à escola dominando em larga escala sua gramática; possui já um saber lingüístico que não pode ser ignorado pelo professor: não é uma tábula rasa".

Chomsky apud Franchi (op. cit.)

Considera-se que a fase de iniciação do letramento na escola é a fase em que a criança começa a conhecer, de modo sistemático, fatos da língua que ela, antes, conhecia intuitivamente. A partir daí, Kato (1988) justifica o ensino de gramática na escola através de atividades metalingüísticas, como algo natural no processo de aquisição da linguagem escrita. A abordagem que ela sugere é a abordagem extensional (Jespersen, 1929, apud Kato, 1988) que leva em conta o instinto gramatical da criança (ibidem). Nesta abordagem deve-se expor a criança ao máximo de exemplos de uma mesma categoria, para que na prática, aquela trace as distinções entre essa e outras categorias. Por exemplo: analisam-se vários enunciados com verbos e se estabelece o que eles têm de diferente dos nomes (que não se flexionam quanto ao tempo).

A autora ainda sugere que se trabalhe uma categoria de cada vez (ibidem:19):

"Em lugar de se introduzir simultaneamente as noções sobre nome, verbo e adjetivo, como é a prática usual, a categoria nome pode ser trabalhada isolada e intensivamente não só do ponto de vista semântico mas já formalmente, através de atividades que chamam a atenção da criança para a sua morfologia e distribuição".

A abordagem de ensino gramatical que Kato sugere diferencia das posições dos dois autores anteriormente citados, pois defende a prática de exercícios que não levam em conta necessariamente o texto da criança, além de propor atividades metalingüísticas junto a crianças das séries iniciais.

O respeito à intuição gramatical da criança é o ponto em comum levantado pelos três autores citados.

O que seria essa intuição gramatical?

Para mim é a intuição lingüística que todos desenvolvemos ao longo de nossas vidas. Ao tratar dos "critérios normativos" da gramática, mencionei o fato do aluno dizer que a palavra "movimento" é verbo, pois "indica ação". Obviamente ele não fixou o que a GT lhe ensinou a respeito da forma (verbos são palavras que flexionam), mas levou em conta o que esta tinha ensinado a respeito do sentido, demonstrando estar num estágio semântico de aprendizagem da gramática, ou seja, não conseguiu ainda perceber as categorias formais e distribucionais.

O professor, na pressa de dar a matéria ou no afã de corrigir o erro, ao invés de tentar entender por que o aluno classificou a palavra de maneira "errada", apenas diz: - Não. A palavra "movimento" é substantivo.

Este tipo de procedimento cedo frustra o aluno no aprendizado das questões da gramática, pois não leva em conta sua intuição lingüística, que, se desenvolvida, seria uma excelente base para estudos gramaticais mais aprofundados.

Sou favorável a um ensino de gramática que propicie o aprendizado da metalingüagem, sem a qual fica difícil estabelecer um diálogo com o aluno quando se vai trabalhar o texto. O que quero dizer é que o conhecimento de conceitos co-

no substantivo, verbo, concordância e outros, facilitam sobremaneira tanto para o professor como para o aluno, a prática de produção de textos, notadamente nas séries mais avançadas, já que defendo o ponto de vista de que se deve, primeiro, desenvolver a intuição da criança em relação à linguagem, para então tratar das regras. É impossível se referir a fenômenos lingüísticos sem uma nomenclatura. Sugiro que o objetivo de "ensinar gramática" seja o de propiciar os instrumentos necessários para se lidar com a língua, e não o conhecimento das regras pelo conhecimento das regras. O professor deve refletir cada vez mais sobre sua prática e reordenar o ensino da GT: pensar sobre o conteúdo do programa que seria mais adequado para a criança, sobre as atividades que se quer desenvolver e qual a melhor maneira de fazê-lo, tendo em mente que a gramática fornece nomes para se trabalhar com a língua, mas não oferece soluções para as imprevisibilidades desta língua. As imprevisibilidades ocorrem sobretudo nos textos dos alunos. Acredito que a intuição de cada professor pode superar a GT.

Em suma, a tarefa do professor é ensinar de modo eficaz a nomenclatura gramatical, com um objetivo maior do que o de pedi-la na prova bimestral: utilizar-se dela para trabalhar os textos, tornando-os cada vez melhores.

NOTAS

1. Nesta época, já se tinha instituído que Gramática era a "arte de falar e escrever bem".

2. Considero, primeiramente, que a escola não tem muito interesse em que todos aprendam as regras gramaticais, para delas se servirem e poderem falar e escrever em língua padrão. Faz parte do jogo alguns entenderem e outros não. Entendo que "alguns" são aqueles cuja classe social domina a língua padrão, e "outros", aqueles que, estando na escola já há alguns anos, sentem-se derrotados por não aprenderem a língua desta escola, pois pertencem a uma classe social cuja variedade lingüística é desprestigiada.

3. Mais adiante discuto o que é inadequado, quando me refiro a conceito gramatical. Não é preciso ser pesquisador ou lingüista para ver que a gramática tradicional está cheia de contradições.

4. Para Geraldi, um dos problemas do professor, hoje, é que ele é mero reproduzidor de conhecimentos. Ensina sem refletir sobre o objeto de ensino, enquanto a tarefa de descobrir e conhecer fica reservada aos cientistas. Fica clara para mim aí, a depreciação da imagem do professor em nossa sociedade.

A REDAÇÃO: UM CASO SÉRIO

Eu me inspiro
no canto do canário.
Eu transpiro procurando
rima no dicionário

(Gustavo Ribeiro Leal Silva)

- Eu não sei escrever.

É o que normalmente dizem os jovens de dezessete, dezoito anos às vésperas do vestibular. A partir de confissão tão contundente, qual é a posição do professor?

Apenas levanta os ombros e põe a culpa na televisão e na rebeldia da juventude ou tenta olhar para os dez anos de escola por que o aluno passou e ver o que está errado?

Através de práticas de leitura, de cópia e de ensino de gramática, cuja validade se questionou nos capítulos 1, 2 e 3, a escola instaura um trabalho fragmentado com a língua. Ela cria um quebra-cabeças cujas peças estão embaralhadas: os encaixes são falsos mas, mesmo assim, passa para o aluno a tarefa de montá-lo. Em outras palavras, a escola imagina criar leitores e escritores proficientes, sem refletir profundamente sobre leitura e escrita, dando destaque para a gramática tradicional, como se ela fosse a chave do aprendizado para as

dezais atividades lingüísticas. Informantes de De Angelo, alunos de 5ª à 8ª série, responderam porque achavam importante aprender gramática. Entre as respostas, uma resume bem esse consenso que paira sobre as cabeças a respeito da validade inquestionável do aprendizado gramatical: "Sim, pois é através do ensino de gramática que aprendemos a escrever, falar as coisas de acordo com os que nos rodeiam..." [8ª série] (1990:24 e 25). Em sua pesquisa, De Angelo constatou que a gramática é a atividade de LP mais trabalhada, é ainda a atividade mais importante e difícil para os alunos.

Não obstante a importância que se dá e se quer dar à gramática, o aluno, mais tarde, descobre que apesar de anos a fio lendo e outros tantos escrevendo, não consegue considerar-se um bom leitor ou um produtor de textos proficiente, ou seja, no tocante a esse último, não domina a escrita tal como exige a sociedade letrada em que vivemos, dentro dos padrões da norma culta.

Estou certa de que os jovens escrevem textos de seu interesse, que não os delegados pelo professor. O que ocorre é que eles escondem o produto de sua escrita, pois o conteúdo não condiz com o que a escola espera... Mas quem de nós não escreveu bilhetinhos de amor na escola? Quem não guarda o poema escrito pela melhor amiga ou pelo melhor amigo? Quem não teve um caderno, ou a camisa ou ainda a caderneta autografados pelos colegas de classe e os guardou como lembrança preciosa? O que estou tentando dizer é que na qualidade de participantes alfabetizados de uma sociedade letrada, as pessoas utilizam-se da escrita em diferentes situações, atribuindo-lhe funções diferentes, porque de algum modo necessitam dela. No entanto a escola passa por cima dessas funções, dessas necessidades, promovendo um ensino mnemônico da escrita, ou seja, privilegia modelos a partir dos quais se deve descrever, narrar ou dissertar.

A escrita revela ainda, além do lado prático, o lado do fetiche (Britto, 1991). Em nossa sociedade a escrita pode ser fetichizada: é o caso dos bilhe-

tes de amor guardados - dos quais falei acima - a grande importância dada aos originais de poetas e escritores consagrados e às cartas de pessoas importantes, entre outros exemplos.

Infelizmente não é o que acontece com o texto do aluno. Primeiro porque ele não é lido - questão a ser discutida posteriormente - e depois porque ele não sofre nenhuma alteração, não é trabalhado. Os textos são apenas corrigidos, avaliados e devolvidos aos alunos. Aqueles que ganham nota baixa têm destino certo: a cesta de lixo.

Parece-me que estou diante de uma contradição: aqueles textos produzidos no contexto escolar, ao contrário do que se espera em termos de senso comum em nossa sociedade, não merecem atenção por parte dos alunos. Destes textos os adolescentes conseguem se desfazer facilmente.

Minha intenção não é sugerir que os textos produzidos em aula como tarefa do ensino/aprendizagem da escrita tornem-se fetiches. Apenas quero imaginar um meio de fazer com que os alunos se identifiquem com seus textos, sintam-se responsáveis por eles, - seus criadores - sintam-se responsáveis pelo que dizem - seus autores - e percebam que podem melhorar seu desempenho na escrita, trabalhando-os - agindo como reformuladores. E quero imaginar também que o lixo deixará de ser o destino destes textos.

Deixo os textos marginais, os bilhetes, os poemas, nos seus devidos lugares: embaixo da carteira, dentro do estojo, na última folha do caderno... Não se deve fazer deles matéria escolar.

À escola cabe reconhecer o lugar do qual e no qual falará da escrita. Quando chamei atenção sobre o aspecto da escrita marginal do aluno foi com a intenção de mostrar que é puro terrorismo propagar-se por aí que os jovens não sabem escrever. Não se deve olhar com desespero infundado para os problemas da escrita com os quais é necessário lidar na escola. Parece-me que os alunos fazem

uso da escrita, segundo suas necessidades e vontades no seu dia-a-dia. Além do que, reconhecem as suas funções, por intuição, assistematicamente.

Heath (1983), em seu livro "Ways with words", relata o uso da linguagem - tanto oral como escrita - de duas comunidades norte-americanas, Trackton e Roadville. O que é interessante nesse trabalho é que a autora, através de um longo convívio com ambas as comunidades, conseguiu traçar um quadro representativo dos usos específicos que os habitantes faziam da escrita. Por exemplo, em Roadville, usa-se a escrita como lembrete, como substituta ou reafirmação de mensagens orais - bilhetes da escola para os pais, ou dos pais para os filhos -, como meio de registrar transações comerciais, preencher formulários e como interação social - cartões de aniversário ou outras datas importantes. A autora, no epílogo, conclui que não se pode dizer que uma cultura é mais letrada ou mais oral do que a outra. A escrita e a oralidade convivem em um movimento em que uma "precisa" da outra; ou seja os sermões dominicais são preparados por escrito, enquanto usa-se escrever bilhetes na escola para alertar a mãe sobre o mau comportamento do filho, o que seria constrangedor fazer oralmente.

O estudo de Heath demonstra ser possível revelar os usos da linguagem junto a uma determinada comunidade, o que viabiliza ao lingüista refutar generalizações do tipo em que se afirma que "as pessoas não escrevem". É preciso chegar mais próximo delas e olhar para além do dia-a-dia da escola, onde, na qualidade de professor, me encontro.

Retomo a questão do conhecimento assistemático sobre a escrita, a partir do qual se justifica o ensino/aprendizagem desta. Se é o professor de LP que ensina o aluno a escrever, deve ter claro para si que o objeto - ou pelo menos um dos objetos - de seu estudo e de sua disciplina é a escrita, e que esta pode ser ensinada de forma sistemática.(1)

Através de estudos, lingüistas descobriram que a escrita têm funções diferentes das da oralidade, ocupando assim, um lugar diferente desta no universo das manifestações lingüísticas.

As condições de produção da escrita, ao contrário das condições de produção da linguagem oral, permitem àquele que escreve mais tempo para refletir sobre sua produção lingüística. Entram, então no processo de escrever, elementos tais como: a reelaboração, a edição e a reedição de "pedaços" do texto, segundo a vontade do escritor, propiciando a este argumentar da maneira que julgar melhor.

Como estão os professores de LP lidando com essas "condições de produção do texto escrito"? Será que na escola faz-se uso autêntico da escrita, ou privilegiam-se tarefas essencialmente motoras como a cópia, o ditado, e mesmo a mera transcrição do que foi contado em voz alta pela professora ou pelo colega?

Qual é a meta a ser atingida no ensino/aprendizagem da escrita? Comumente os alunos são requisitados para escrever textos, pelo menos, desde a 2ª série. Sendo assim, ao atingirem o colegial, já estão escrevendo há oito anos. O que faz, então, com que escrevam maus textos?

Partindo da suposição de que só conseguiria entender o mal dos textos produzidos ao verificar as condições em que sua produção se dá, tomei um lugar na sala de aula, o de observadora, para junto às séries do primeiro grau, recolher dados que respondessem à pergunta capital deste trabalho: o que se tem feito em relação ao ensino de redação na escola? Espero, neste capítulo, com a ajuda dos dados dos capítulos anteriores, poder responder à esta pergunta.

JUNTO A 1ª SÉRIE

Dona Ditinha do meu coração
Eu sou assim

(Mateus, 1ª série de uma E.E. de Jundiaí, SP)

O nome do meu pai é Braz.
 O nome da minha vó é Terezinha.
 Eu adoro a minha família.
 O nome da minha Professora é Ditinha.
 Eu tenho um irmão que se chama André.
 A minha mãe me enche o saco.
 A minha mãe fugiu de casa.
 Ela fugiu pela janela.
 O meu nome é Mateus.
 Quando minha mãe fugiu de casa
 era sexta-feira
 Eu não sou muito feliz
 O meu pai trabalha na sílco.
 Sabem porque Porque minha
 mãe fugiu de casa.
 Eu nunca gostei da minha mãe
 E nem a minha mãe gosta de
 mim.

Eu queria ser um passaro (2)

Como foi visto no capítulo 1, a professora M, da 1ª série, privilegiava a cartilha como modelo de escrita, chamando cada frase desta de historinha, não utilizando outras fontes de leitura e não propiciando aos seus alunos a escrita espontânea. Aliás, M se declarou veementemente contra a prática da escrita espontânea, afirmando que uma criança de 7 anos de idade não é capaz de criar textos sozinha. M, como foi assinalado no capítulo 2, considerava que as crianças estavam escrevendo textos quando elas copiavam toda a unidade da cartilha na lousa, ou quando elas escreviam as sentenças - também da cartilha - que ela ditava.

Apenas esses poucos, mas significativos dados, podem dar uma idéia de que a prática de M era totalmente voltada para exercícios mecanicistas e repetitivos. A atividade motora é o único aspecto que M consegue trabalhar no ensino da escrita, esquecendo-se do texto ou ignorando o fato de que ele pode ser ensinado de modo sistemático.

Tomando o texto como objeto de estudo e de ensino, é preciso defini-lo.

Pode-se falar em dezenas de definições de texto: Fávero & Koch (1988) e Marcuschi (1983) elencam muitos autores que trabalham com a Lingüística de Texto

e possuem diferentes pontos de vista do que seja texto. No entanto vou me dispensar de falar exaustivamente destas definições, já que o leitor pode recorrer facilmente àqueles primeiros autores.

Sendo assim, elejo a definição de alguns teóricos como Halliday & Hasan (1976), o próprio Marcuschi (1983) e Mateus (1983) que são unânimes em dizer que todo falante de uma língua natural sabe diferenciar um texto de um não texto. Por outro lado é fácil prever também que uma vez interrogado a respeito de "por que" uma determinada passagem é considerada texto e outra não, o falante muito provavelmente não saberá responder.

Este fato remete-me à questão da TEXTUALIDADE. Para que uma passagem ou uma seqüência de frases seja considerada texto, é necessário que elementos textuais o estejam constituindo, e para definir o que é texto, é preciso ter conhecimento desses elementos.

Não vou relevar aqui a questão do tamanho ou extensão do texto. Sabe-se que uma palavra pode ser um texto. Tudo depende do sentido que faz no contexto em que ocorre. É por estas razões que a definição de texto de Halliday e Hasan:

"O texto é um todo unificado"

é uma das mais abrangentes e não se preocupam em definir o texto levando em conta a questão da extensão.

Considero também muito útil relevar que todo texto é um ato comunicativo. Neste sentido, pode-se entender o seguinte: para que alguém produza um texto, é preciso que tenha algo a comunicar. Infelizmente nem sempre isso acontece em sala de aula. Sabe-se que os alunos, na maioria das vezes, estão pouco dispostos a desenvolver os temas que lhe são pedidos. A definição de Mateus (1983:185) do que seja texto, reúne os conceitos de comunicação e condições de produção:

"... um texto (um discurso) é um objeto materializado numa dada língua natural, produzido numa situação concreta e pressupondo os participantes locutor e alocutário, fabricado pelo locutor por seleção sobre tudo o que, nessa situação concreta é dizível para (e por) esse locutor a um determinado alocutário."

Não pude ver nenhum texto das crianças desta série, uma vez que M não julgava aptas a escrever. M parecia estar por demais empenhada em controlar a ortografia. A impressão que eu tinha era a de que se seus alunos "fracassassem" neste ponto, a alfabetização teria ido por água abaixo.

O comportamento de M revela a postura de um professor que se esquece de que aprender a escrever não é só reunir etiquetas (pegar no lápis, deixar margem, grafar as palavras corretamente) mas antes entrar num mundo novo de construções de significado. O fato de M não acreditar que suas crianças fossem capazes de escrever, o que a levava a não propiciar a produção da tarefa, não a isentava de gerar influências sobre as crianças em relação ao texto escrito.

A excessiva preocupação com as regras periféricas ao sentido do ato de escrever anulam esse mesmo sentido. Silva (1984), fala da escolarização da leitura enquanto a destruição desta. As práticas mecanicistas no ensino da escrita levam, também, a uma destruição da escrita, e diria ainda, à distorção do sentido e das funções da escrita.

A criança quer aprender a escrever. Não vejo porque o professor de LP não se aproxima dela e procura saber o que gostaria de dizer, através de textos espontâneos.

Textos espontâneos são textos que não visam avaliar o aluno, e cujas condições de produção visam a manifestação mais livre possível da criança em relação à escrita. Na maioria das vezes o produto de escritas espontâneas é inteligível apenas pelo aluno, por uma razão muito simples, explicada por Abaurre

(1988): as hipóteses que a criança faz de como se grafam as palavras são totalmente diferentes das dos adultos, que já passaram pelo processo de letramento. Assim sendo, o seu texto pode trazer uma série de palavras "novas". Por exemplo, "AOSA", pode ser "a onça". É preciso pedir à criança que "leia" sua história: este será o momento em que detectar-se-á o significado pretendido por ela.

Quanto a essa questão Cagliari (1989:121), escreve o seguinte:

"É importante deixar que as crianças experimentem como escrever as letras; dar tempo para que isto aconteça.

A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito "certinho", desde o primeiro dia de aula."

A cópia excessiva a que M submete seus alunos muito provavelmente leva-lo-á a serem dependentes de um modelo para escrever. Não quero arriscar paipites, mas é o que se verifica constantemente junto a textos de crianças das primeiras séries do primeiro grau. Elas escrevem segundo a forma da cartilha, utilizando apenas períodos simples. Exatamente como o texto de Mateus, que coloquei como epígrafe. O "porém" do texto de Mateus, um aluno da 1ª série de uma escola pública de Jundiá, é a força e a beleza de seu significado.

Para mim este texto é um bom exemplo da razão do aluno sobrepondo-se à razão artificial (Geraldi,1990). Se uma das condições básicas do texto é ter o que dizer para algum locutor definido, o texto de Mateus corresponde a estas expectativas: fica claro que o leitor visado é d. Ditinha e que o que se narra denuncia relações fortes e

até um sofrimento sem limites: ter sido rejeitado pela mãe.

Mateus utilizou-se da forma da cartilha - camisa de força - para dizer o que mais fundo lhe ia no coração. Prova de que a todo custo, apesar da "escolarização" da escrita, Mateus fez uso autêntico desta, construindo, efetivamente,

um texto.

JUNTO A 2ª SÉRIE

A partir da 2ª série, admite-se nessa escola que o aluno escreva. Existe portanto o momento da produção de textos, e mesmo momentos que visam a preparação deste e sua correção. No entanto, pouco tempo R devota para esses fins e sua postura em relação à escrita em nada se diferencia das posturas de suas colegas das 1ª, 3ª e 4ª séries. A correção dos textos das crianças visa apenas e tão somente a ortografia. Daí a distorção dos objetivos possíveis de um texto, que me leva a tocar na questão da artificialidade, que se apresenta como um obstáculo para o ensino/aprendizagem da escrita.

Não é minha intenção ir muito a fundo nesta questão, mas gostaria de arriscar que a artificialidade, nos primeiros contatos da criança com a escrita na escola, se deve a um fator cultural. Todos já têm consciência de que se aprende a falar em casa e a se escrever na escola. Esta separação poderia não acontecer, mas o fato é que a sociedade delega a especialistas - os professores - a tarefa de ensinar a criança a escrever; isso porque a escrita não é uma outra face do oral, ou uma modalidade lingüística a mais, mas sim uma modalidade com finalidades e funções muito próprias, para atender, dentro da nossa sociedade, a determinadas necessidades. Torna-se imperioso, então, que o indivíduo para ter acesso à escrita, passe pela escola. E a escrita, tornando-se objeto de estudo, artificializa-se.

O professor deve se perguntar, então, como fazer para não ser artificial e não "impor" necessidades de escrita ao aluno, bem como não impor temas e tarefas de escrita que nada tenham a ver com a realidade deste.

O caminho a ser percorrido para "driblar" a artificialidade não é tão penoso como se pode imaginar. É até relativamente suave. Britton (1970, apud Kato, 1987) descobriu, através de uma pesquisa, que o primeiro gênero - tanto na oralidade como na escrita - produzido pela criança é o expressivo. Ou seja, suas narrativas serão centradas no "eu". Logo, se se quer uma manifestação autêntica da criança para resgatar em sala de aula a naturalidade desejada, é importante que ela possa falar de si mesma, e para tanto é preciso buscar temas propícios. Permite-se assim, à criança, realizar o que Geraldí (1990) chama de "ter o que dizer" quando trata exatamente da artificialidade.

Outros dois pontos levantados por esse autor referentes à artificialidade,

"ter uma razão para dizer o que se tem a dizer"

"se tenha para quem dizer"

para mim, estão ligados à questão do objetivo. É preciso que eu explique o que quero dizer com "objetivo", referindo-me especificamente à produção de texto. A questão do objetivo envolve dois aspectos que não se podem dissociar devido a suas naturezas: a razão - escrever para suprir uma necessidade estética, para reclamar, para denunciar, para criticar, para elogiar, etc - e o destinatário - escrever para atingir "alguém" com a razão. Assim, acredito que ao se estabelecerem objetivos bem definidos para cada tarefa de produção de textos, os fatores "ter uma razão para escrever" e descobrir um interlocutor "para quem escrever", deixarão de ser problemas.

Pode-se "dar" vários objetivos para as crianças: pregar o texto no mural da classe (um mural semanal, por exemplo), escrever para o jornal da classe, fazer com que cada aluno escolha, ele próprio um texto para figurar numa antolo-

gia, tomar nota do que se faz na aula numa espécie de monitoria à professora - um aluno a cada aula (Imbert e Weintraub, 1987).

Amiel e Imbert (1987) em seu texto "Écrire pour être lu", apontam diversas vantagens para se desenvolver um trabalho sério com o jornal escolar ou de classe, todo organizado e redigido pelas crianças:

"... ele (o jornal) motiva as aprendizagens, mobiliza as qualidades pessoais, estrutura e desenvolve as capacidades de auto-organização pessoais e coletivas." (1987:5 a 7). Tratando da produção escrita na pré-escola, Imbert e Weintraub (idem:25 e 26) consagram espaço especial ao mural e a utilização de cadernos e pastas para tornar a releitura possível. Elas dizem que a distância do objeto produzido é importantíssimo para o progresso da criança: "Caderno e pasta são ferramentas através das quais se elabora a distância que a criança toma em relação a si própria, o poder de apreciar os seus próprios atos de maneira objetiva". (3)

Dos pontos levantados acima, no que diz respeito às condições de produção de texto em sala de aula - razão, interlocutor, tipo de texto e objetivos - pode-se dizer que R "escolhe" um gênero propício ao sugerir que cada um conte a sua vida, como mostro a seguir. No entanto, no momento em que os alunos lhe entregam o texto pronto, R indiscutivelmente se distancia de uma condição importantíssima: a de verdadeira leitora de seus alunos.

Nem mesmo junto ao professor os alunos encontram um interlocutor, o que considero mais um obstáculo para o trabalho com a escrita na escola. Veja-se como R trabalhava:

Conforme as crianças iam dando conta da tarefa - o que faziam em dez minutos apenas - iam levando os textos à mesa de R para que estes fossem corrigidos. Como já disse, a professora limitava-se a corrigir as palavras grafadas de forma errada. Instituiu-se então, como "professor-avaliador" (Geraldi, 1985). Esse autor chama a atenção para o fato de que se o professor não se posiciona como leitor, ele não está encarando o aluno como sujeito de seu próprio texto. O pro-

fessor nega, assim, o espaço de interlocução entre si e a criança, tornando impossível qualquer espaço para a compreensão do texto.

A professora R da 2ª série revelou uma postura bem pouco cooperativa enquanto leitora do texto de um de seus alunos, pois empenhou-se tão somente em apontar os erros de grafia e ainda, conforme se constatará ao final do relato que faço a seguir, negou-se a recuperar o sentido de um texto problemático, ao lê-lo em voz alta para a classe.

O tema sugerido por R para a redação era um tema de cunho expressivo, portanto, dentro do que se considera um tema de interesse para a criança. R escreveu na lousa o título da redação: "Eu ...", explicando aos alunos que nos espaços dos pontinhos eles deveriam colocar, cada um, seu próprio nome. Depois disse a eles que deveriam contar quem eram, o que faziam, como viviam.

Alguns alunos, depois de terem seu texto corrigido pela professora, pediram para que também eu lesse suas produções. Dentre elas destacaram-se para mim, as seguintes:

Texto 1

"Eu Laerci"

Meu pai trabalha na forcelus
 Minha mãe trabalha no estituto de beleza
 I meu irmão está na oitava serie
 E minha irmã está na setima serie
 Os nomes da minha família
 Laerci
 Evanete
 Jeferson
 Laerci

Texto 2

"Eu Luiz"

Luiz brica muito na Rua joga futebol a maria ficou preucupada daí maria
 foi a adrais de Luiz
 Fábio e adrais do Daniel mais ja catarão pipa

Antonio bateu no Felipe chora muito é Roberto falou para de bate nele durmil

Voltando à prática de R: à produção do texto e posterior correção, seguiu-se uma leitura em voz alta que cada criança devia fazer de seu próprio texto para a classe. Todos os alunos leram seus textos, uns mais desenvolvidos que outros, até chegar a vez de Luiz, o autor do texto 2. Interrompo o relato, pois, para se entender melhor o que aconteceu em sala de aula, é preciso que eu fale um pouco a respeito dos textos acima transcritos.

Julguei o texto 1 simples demais em sua forma, do tipo descritivo: os verbos estão no presente e as frases estão distribuídas, cada uma em uma linha, (mesmo os nomes próprios estão assim distribuídos). A estrutura formal é, pois, a mesma da cartilha. Todas as orações são simples e não há conectivos entre elas. Em contrapartida, o texto 2 apresenta períodos compostos e conectivos entre as orações: *daí, e, mais*. Além disso há a tentativa de introduzir a fala de um personagem: o aluno, à sua maneira, conta uma história, na qual estão envolvidos personagens. Por esta razão considerarei o texto 2, uma narração, ou a tentativa de uma narração. Tive a impressão de que nele o autor arriscou-se mais, trazendo à tona mais problemas de ordem textual; enquanto o primeiro, sanando-se os erros ortográficos, mostra-se um texto razoável.

Considerarei o texto 2 rico em informações, mas como elas estão justapostas, sem contextualização, fica difícil recuperar o sentido tencionado. Seria preciso fazer muitas perguntas a Luiz, e talvez, a partir delas, levá-lo a compreender os problemas de seu texto.

Quanto à forma, a pontuação seria o problema mais grave. E mesmo ao ler em voz alta - ao contrário do que eu pensava - Luiz não fez nenhuma pausa necessária para dar coesão ao texto. Este fato me chamou a atenção, pois mostrou que, a partir do momento que as palavras são passadas para o papel, o texto que se

forma passa imediatamente para o domínio da escrita, e são então necessários recursos da escrita para garantir o seu sentido. Luiz distanciou-se de sua produção linguística a ponto de, mesmo sendo o próprio autor, não saber dar a entonação que garantiria o sentido original de seu enunciado.

Como Luiz não conseguia ir adiante na leitura oral de seu texto, R o fez. O professor, ao ler o texto do aluno, segundo Charolles (1978), desempenha dois papéis diferentes: um daquele leitor que nada entende para "exigir" clareza do autor; e outro, daquele que compreende o texto, ou suas intenções, para realizar as mudanças necessárias. R, no momento em que lia o texto de Luiz, tomou a posição de leitor que nada entende, o leitor pouco cooperativo. Seguiu deliberadamente a não-pontuação, num tom desanimado, o que fez do texto um amontoado de informações não coesas. Resultado: a classe despencou de rir e Luiz chorou.

Dos papéis que o professor pode desempenhar em relação ao texto do aluno, R escolheu aquele que mais depressa desbaratina a relação de interlocução que pode e deve ser criada entre aquele primeiro e o aluno, para que, de fato, se possa trabalhar com a linguagem.

Se o texto de Luiz apresentava problemas e suscitava perguntas, rejeitar possíveis interpretações na busca de sua coerência, não é o mais indicado para a sua "correção". O momento da correção deve ser um momento de continuação do processo da escritura do texto e não uma ruptura do mesmo. Chego então à questão da revisão do texto do aluno, que, justamente por não ser vista como tal, é outro obstáculo no ensino/aprendizagem da escrita. Se ao invés de querer corrigir erros, o professor se preocupasse em indicar soluções possíveis para os problemas detectados, ele estaria realizando uma revisão e não uma correção, a partir da qual arquiva-se o texto do aluno para nunca mais.

Além de interlocutor/leitor dos seus alunos, o professor deve propiciar condições para que o texto seja refeito. O trabalho de revisão neste momento é

precioso. E, ao contrário do que muitos pensam, nada se perde: nem tempo, nem "matéria". Os problemas do texto de Luiz abriam imensa porta para R começar a tratar, de um lado, da pontuação - eis aí uma aula de gramática; e de outro, da narração - eis então, uma aula sobre tipo de texto.

Os Mateus, Laercis e Luizes, querem dizer algo para seus professores. Em especial se estes se colocarem como seus reais interlocutores e se lhes empresariarem outros:

Os colegas de classe
 os colegas da escola
 a diretora
 o pai
 a mãe
 etc, etc e etc.

JUNTO A 3ª SÉRIE

Antes de falar das anotações sobre o ensino da redação na 3ª série, gostaria de fazer algumas considerações sobre o significado desta palavra: redação.

Redação quer dizer ato de redigir, ato de escrever, pressupondo-se que se trata de produção própria de um determinado autor. Sendo assim, à exceção da cópia, tudo aquilo que é produção lingüística escrita é efeito de redação.

Como a escola tem se apropriado do significado desta palavra? Parece-me que ela significa mais o efeito da escrita do que o processo. Esse efeito chamamos de redação.

Pode-se redigir um questionário e suas respostas, um exercício e suas resoluções, um texto narrativo, ou qualquer outro tipo de texto, resumir, reproduzir - não será a reprodução também uma produção? Dentro do âmbito escolar, pen-

so que há redação quando há algumas dessas tarefas a cumprir. Sabe-se que é incomum a situação em que os alunos produzam eles próprios o questionário ou os exercícios. A resolução desses, porém, exige redação própria ou exigiria. Entretanto, sabe-se também - como pude notar em minhas observações - que o aluno dificilmente articula suas respostas lançando mão da memória ou do conhecimento sobre o assunto. A cópia é largamente utilizada nestas tarefas de responder a questionários ou a questões sobre o texto, entre as quais posso citar também o resumo.

Logo, o espaço da redação enquanto produção de textos e não cópia, reduz-se bastante. As verdadeiras atividades de redação não são consideradas como tais. A exemplo de que já falei, questionários e resumos são encarados como atividades em que não se põe em prática a capacidade do aluno de redigir. É redação, apenas e tão somente, aquele texto que se pede para o aluno escrever no início de uma aula, para nota. O professor não vai ler para saber o que aluno quis dizer, mas para chamar-lhe a atenção sobre a grafia da palavra. Logo, o que chamei de "texto que se pede ao aluno", deixa de ser texto e passa a ser simplesmente a tarefa obrigatória denominada redação (Geraldí, 1985). Na verdade é uma atividade à parte e não faz necessariamente intercâmbio com as outras atividades, nas quais, a meu ver, a escrita é fundamental. Entendendo-se aqui, escrita, como a capacidade de redação própria.

Desse modo, a escrita na escola concebe-se pelo menos de duas maneiras diferentes: uma que é a cópia, muitas vezes não assumida, em que o aluno resolve questões direcionadas cujas respostas estão num texto; e outra que é a redação, cujo "status" seria o de uma produção escrita efetiva, mas enquanto não-texto, atividade na qual fica relegada a segundo plano a significação.

Em vez de ser concebida como uma atividade básica para a realização de outras tarefas, a redação se configura na escola como uma atividade isolada das demais, perdendo então o que considero ser seu objetivo: o espaço efetivo do

aprendizado da escrita.

É importantíssimo que os professores de LP tracem os limites de significado entre as palavras texto e redação. Já faz um bom tempo que a palavra redação, no contexto escolar designa a tarefa de escrever um texto de aproximadamente trinta linhas para nota. Por que se tem confinado o ensino/aprendizagem do texto escrito a estas trinta - geralmente maltraçadas - linhas? Como foi visto, o texto é uma unidade de sentido e não se define por sua extensão. Sendo assim, é preciso estar atento para as formas sob as quais se pode ensinar texto aos alunos: anúncios para o quadro da escola, resumos, esquemas, cartas, etc, a fim de não se adotar a atitude simplista de achar que texto e escrita só se trabalham no momento da "redação".

Tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de redação realizado por E em dois momentos diferentes. O primeiro, a partir do reconto de quadrinhos, e o segundo a partir de um reconto oral. Em ambos trabalhou-se com a reprodução de texto. Para mim foram duas tarefas de natureza igual que receberam por parte de E dois nomes diferentes.

Verifique-se no que consistia a primeira tarefa:

Na parte do LD dedicada à redação, encontrava-se estampada a fábula do Corvo e da Raposa (La Fontaine) em três quadrinhos, sem legendas e com apenas um balão (V. apêndice III). As crianças deveriam produzir as falas dos personagens em voz alta e depois escrever um texto a partir deste reconto. Tratava-se, pois de uma reprodução.

A segunda tarefa também incluía um reconto oral de uma "historinha" que os alunos deveriam ouvir de dois outros colegas, que por sua vez a tinham ouvido da professora. A partir do reconto dos dois colegas, as crianças deveriam escrever seus textos, a que, também, chamo de reprodução.

A professora E, por sua vez, chamou à primeira tarefa REDAÇÃO e à segunda, REPRODUÇÃO.

Esse procedimento revela de início duas coisas: que E considera redação uma tarefa à parte e não a encara como atividade englobando todas as tarefas que incluem escrita; e que, de seu ponto de vista, E denomina tarefas de igual natureza, de maneiras diferentes, mostrando-se assim muito pouco cuidadosa com o conteúdo da matéria.

A pergunta que faço é: por que E não chamou às duas tarefas de REPRODUÇÃO? Se ela chamou à primeira de REDAÇÃO, qual sua concepção de redação?

Tudo leva a crer que não há por parte do professor consciência de que o ato de escrever pode se realizar sob múltiplas e várias formas, e de que essas formas implicam numa variedade de funções da escrita. A essas funções deve-se atribuir denominação adequada para propiciar ao aluno o domínio autêntico sobre os recursos da escrita. Não se trata de enfatizar a nomenclatura para o aluno, no sentido de que ele a domine por completo. A falta de preocupação com a denominação adequada das tarefas revela, contudo, que a reflexão sobre os problemas de ensino/aprendizagem da escrita encontra-se num estágio muito incipiente.

É interessante notar que das 22 redações produzidas a partir da fábula "em quadrinhos" que chegaram às minhas mãos, apenas três (as três primeiras do anexo) não copiam "ipsis litteris" a frase "Canta! tua voz deve ser tão bela quanto as tuas plumagens". Esse fato aponta para um fenômeno sobre o qual falei no capítulo 2, que diz respeito à cópia de um determinado trecho do texto para a resolução de questões de exercícios de entendimento de texto ou de questionários. O aluno introduz um elemento já pronto de outro texto em seu texto, pois esse assegura o "acerto" em vista da proveniência irrefutável: o LD. Além do quê, o fato da tarefa ser um relato e não a criação de uma história, permite ao aluno mes-

clar as diferentes autorias. A um texto em que o autor se vê estimulado (ou impedido) a introduzir outros autores, e direcionado ao extremo, como se pode ver no exercício 3 (V. apêndice III) que limita o número de parágrafos e exige o uso de travessão, dá-se o nome de redação, o que muito provavelmente distorce a imagem da escrita junto aos alunos.

Esbarro de novo na questão do modelo, presente no trabalho com a leitura e, evidentemente, no trabalho com a cópia. O gesto é massificante: vinte cabecinhas, de repente, escrevem a mesma coisa.

A escrita não é apenas uma. Ela aparece sob diversas formas e em alguns casos é preciso recorrer a modelos: como na hora de redigir um "curriculum vitae". Quando falo em modelos, penso naqueles textos em que o mais importante não é a autoria e sim a forma. Falta traçar linhas divisórias que permitam a ambos, aluno e professor, reconhecerem os momentos em que se deve trabalhar com fórmulas e aqueles em que estas devem ser descartadas. Ainda falta nomear, de maneira precisa e pertinente, as diversas tarefas que podem ser realizadas com a escrita.

A professora E demonstrou pouca ou nenhuma preocupação com o processo realizado pelas crianças para escreverem um texto e quanto ao produto, assim como suas colegas das outras séries, bateu na tecla da ortografia. Os ditados que realizava, tinham, segundo ela própria, a finalidade de fazer com que os alunos não errassem mais a grafia das palavras. Para E, depois de algumas semanas de ditado, eles estavam "escrevendo bem melhor".

JUNTO A 4ª SÉRIE

Foi sobretudo muito interessante o que aconteceu nesta série no tocante à produção escrita das crianças. Analisando os textos escritos por um roteiro de-

terminado por G, fica patente a influência da cópia. É lamentável não poder apresentar nenhum trabalho de pesquisa sobre a cópia que venha corroborar a análise dos textos desta série: vi a cópia como um recurso básico para a produção de texto, ou ainda como uma condição de produção.

A professora G, da 4ª série, promovia interessantes "discussões orais" em classe, antes da leitura ou da produção de texto. Entretanto, assim como as outras professoras do 1º grau menor, preocupava-se demasiadamente com a forma e com a grafia correta das palavras.

Ao observar a 1ª série constatei que a cópia tem um momento especial, ou seja, ela é um exercício em si. Nas séries seguintes, 2ª e 3ª, a cópia ocorre quase tão frequentemente quanto na 1ª, pois copiam-se todos os exercícios da lousa e mesmo aqueles do livro didático no caderno.

Na 4ª série, a professora não solicitava tanto a cópia. Os alunos copiavam tão somente os exercícios passados na lousa que deviam ser feitos em casa. Infelizmente verifiquei através da redação, que, uma vez na 4ª série, os alunos já traziam consigo a grande tendência de copiar em suas tarefas, principalmente nos exercícios de entendimento de texto.

Quando G deu a redação intitulada "Meu esconderijo" para nota, escreveu uma série de perguntas na lousa, que, segundo ela própria, serviriam de esquema para os alunos escreverem.

As perguntas eram:

Você tem ou teve um esconderijo? Em que lugar?	1
Com que idade você teve o esconderijo?	2
Quem você levava no esconderijo? Por quê?	3
Quando você ia no esconderijo? (cedo - à tarde - à noite)	4
Por quê? (triste, contente, reunir, planejar)	5
Ainda existe?	6
Que aconteceu com ele?(4)	7

no entanto as perguntas que teriam função de um esquema que serviria de guia para a criança não começar do nada, tiveram exatamente a função de perguntas às quais os alunos iam dando respostas. A prática de G segue exatamente o caminho oposto sugerido por Cagliari (1989: 129) :

"Quando as crianças vão escrever, não é necessário que se estabeleça um roteiro anterior; os roteiros, nesta fase, só atrapalham. Elas precisam escrever o mais livremente possível."

Tomemos como exemplo o texto de Cristiane:

Eu tenho um bellissimo esconderijo.
 Ele fica na casa da minha avó lá em Boa Esperanca M.G. é no quarto perto da cozinha
 Eu resolvi ter um esconderijo com seis anos
 Eu só levava minhas melhores amigas e meus primos,
 Porque eu tinha que marcar festas, brincar e porque eram meus melhores amigos e primos todos guardam segredos.
 Eu ia toda hora no meu esconderijo toda vez tinha que chamar meus amigos e primos para me ajudar, porque não conseguia fazer tudo sozinha.
 Ele existe e está sempre limpo e bem arrumado, vou te lo e guardalo sempre.

Verifique-se que Cristiane escreveu seu texto seguindo rigorosamente a ordem das perguntas do "esquema". Ela construiu um texto de parágrafos-respostas. Cada parágrafo corresponde, praticamente, a uma pergunta. O texto de Cristiane mostra-se adequado, embora submisso ao esquema de G. Nota-se também a cópia das palavras "levava" e "existir". Considero a reutilização das palavras da pergunta, uma cópia. As crianças parecem se preocupar tão somente com o que é pedido pela professora e é como se negassem ou desprezassem o que têm realmente a dizer. O "esquema", para elas, uma vez seguido, serve de garantia para o "sucesso" da tarefa.

O texto de Jaqueline tem a mesma estrutura do texto de Cristiane:

Eu tenho um esconderijo ele é dentro da minha casa no quintal.
 Eu tive o esconderijo com 8 anos
 Eu não levo e nem levava ninguém porque era secreto.
 Eu ia de tarde porque de noite eu tinha medo eu não levava ninguém para
 lá.
 Ele ainda existe e está do jeito que era antes

As palavras reutilizadas são: tive (de teve), tarde, noite, existe.

Mais interessantes são os exemplos a seguir de Dulce e Erike.

O texto de Dulce tem dois parágrafos:

Meu esconderijo, era no quartinho do fundo da casa que eu morava eu e meus amigos íntimos se reuníamos a tarde, e ficávamos lá até a noite porque era o único tempo que nos sobravamos para a nossa reunião tinha vez que se reuníamos para planejar ou para tristeza e felicidade.
 Um dia minha mãe mudou daquela casa e acabou o meu esconderijo.

O primeiro parágrafo abrange as respostas 1,2,3,4 e 5, na ordem; e o segundo é a resposta às perguntas 6 e 7. Não há muitas palavras reutilizadas neste texto, mas em contrapartida há uma oração interessantíssima que revela a subserviência do aluno ao esquema dado por G:

"tinha vez que se reuníamos para planejar ou para tristeza e felicidade"

Não quero partir para nenhuma análise detalhista a respeito da interpretação de Dulce em relação ao parêntese da pergunta 5 que certamente deu origem ao enunciado acima transcrito. Para realizar tal análise teria que partir do referido enunciado, tomando o significado literal deste, como se quisesse fazer obrigatoriamente uma relação com o esquema. Em seguida teria que arriscar algumas suposições a respeito desse significado para mostrar que ele torna o texto vago: o que a vem ser "planejar ou para tristeza e a felicidade?".

Todo o meu esforço seria em vão pois, em suma, o modo como G dispõe os diferentes conceitos, em conjunto e entre parênteses - cujas funções não sei se são familiares às crianças - já é problemático.

Apenas o que posso dizer é que Dulce não articulou bem os conceitos planejar/tristeza/felicidade em seu texto. Ela simplesmente, como as outras crianças, submeteu seu texto ao "texto das perguntas" e conseguiu construir algo que ficou entre a cópia e a falta de compreensão, o que é muito comum verificar em resumos escolares (Terzi & Kleiman, 1985: 17-35).

Se, por um lado, o texto de Dulce apresenta dificuldades para a análise, pela própria natureza de sua "oração-resposta" à pergunta 5, por outro, o texto de Erike traz o exemplo da cópia propriamente dita do que ia no parêntese:

Eu nunca teve um esconderijo mas costaria de ter
 No quartinho que eu queria ter o esconderijo
 Eu levaria as minhas amigas Juliana, Juliana e Lidiane.
 Eu **ea no meu esconderijo a noite reunir e planejar e contente**

O enunciado em negrito mostra-se como cópia-apagamento do parêntese. A cópia-apagamento é uma estratégia de resumo (Brown & Day, 1983) que consiste em apagar aquilo que se julga secundário e copiar as palavras ou palavra considerada chave. Por exemplo: apaga-se o adjetivo e conserva-se o substantivo no resumo. A esta estratégia contrapõe-se a estratégia de invenção (construção para Kintsch e van Dijk, 1976, 1978) mais utilizada por indivíduos proficientes em resumo e que consiste na "criação da sentença tópico não presente no texto" (Terzi & Kleiman, 1985: 18).

Além da cópia-apagamento, a última frase do texto de Erike apresenta uma inversão em relação à ordem das palavras no parêntese, que pode ser explicada como uma tentativa de modificação ou de informação: responder a todas as expectativas do texto-questionário

Concluo destes textos o seguinte: o esquema dado por G sob a forma de um conjunto de perguntas, constituia um texto hierarquicamente mais importante que o texto da criança, isso devido à imagem que a criança faz do professor. Assim, a criança, conferindo demasiada importância ao "esquema", sujeitou-se completamente a este, tentando resolver um questionário em vez de escrever um texto. G referiu-se ao "esquema" como sendo "apenas uma roteiro". Certamente sua intenção era a de ajudar. Mas é preciso avaliar as circunstâncias: alunos que estão acostumados a seguir modelos, principalmente pelo que foi demonstrado no capítulo 2, estarão sempre sujeitos às sugestões e proposições do professor.

Por melhores que tenham sido as intenções de G, esta não proporcionou as condições de produção adequadas para que os alunos se constituíssem como verdadeiros autores de seus textos, pois o "esquema" dirigiu totalmente suas produções.

Por que essas crianças lançaram mão da estratégia de assujeitamento ao modelo escolar? Porque é um caminho completamente seguro, ao final do qual obterão a nota necessária. O aluno testa e comprova isto justamente quando o professor ao assinalar os erros de ortografia não comenta, nem sequer discute enunciados como:

"...tinha vez que nos reuniamos para planejar ou para tristeza e felicidade."

MOMENTOS QUE ANTECEDEM OU SUCEDEM A PRODUÇÃO DO TEXTO: O QUE AS PROFESSORAS DIZEM.

Dar o título e distribuir a folha em branco, sem maiores preliminares

não são os únicos movimentos que antecedem a produção de textos das crianças das primeiras séries escolares, segundo se tem assinalado quando se fala em problemas do ensino de redação. O que pude observar foi que, a seu modo, as professoras "preparam" seus alunos para tarefa de escrever, propondo algumas práticas que visam sobretudo a forma.

Como foi dito no capítulo 2, M perdia imenso tempo com a cópia, sendo detalhista com a forma e considerava toda frase que era copiada ou ditada da cartilha uma história (capítulo 1). A visão simplista de M ficou patente no dia em que ela me disse:

- Olha, eles já escreveram um texto!

Fiquei surpresa e perguntei se eles tinham criado um texto, ao que ela respondeu:

- Não, eu criei um texto e ditei.

Para M, escrever um texto na 1ª série, é copiar algo diferente do que existe na cartilha, mas que segue essa como modelo, sobretudo reproduzindo somente as unidades já trabalhadas.

Veja-se o texto que M ditou aos seus alunos:

Edu bebe coca?
Didi deu o dado ao bebê
Caio é bobo
O dedo de Duda dói (5)

O que se pode dizer do ditado acima? De certo não há relação de sentido entre as frases, portanto, o simples fato de estarem reunidas num mesmo ditado não quer dizer que elas formam um texto. Além disso, de quem é esse texto? M o atribui aos alunos, o que certamente é falso. Na verdade o que ela fez foi espe-

lhar-se na cartilha para criar uma pequena lista de frases "diferentes" para os alunos escreverem. Perdem-se aí, locutor e alocutário uma vez que não há intenção de comunicação, nem sequer uma unidade textual. Quanto à coerência, esta limita-se ao sentido de cada frase, enquanto unidade. No entanto M fez questão de me dizer que seus alunos tinham escrito um texto.

Na 2ª série minutos antes de começarem a escrever o texto "Eu...", sugerido pela professora, os alunos estão às voltas com a cópia do nome da tarefa, com a cópia do título e com dúvidas sobre a forma:

- Tem que fazer parágrafo?
- É prá por isso? Pergunta o aluno apontando para as aspas.
- Tia, é para escrever a nossa vida?
- Quantas linhas? Pula linha depois de "Redação"?

Apesar de R já ter explicado anteriormente o tema, as crianças mostravam muitas dúvidas. Muitas delas chegaram a ir até a mesa de R para perguntar baixinho o que fazer. As dúvidas das crianças seriam um espaço para uma discussão oral sobre o tema antes da produção. Insisto no trabalho de ativar o conhecimento sobre qualquer assunto. R perdeu uma boa oportunidade de fazer os alunos entenderem melhor o que ela queria deles e também deles se conhecerem mais entre si.

Aqueles que iam terminando de escrever, R pedia que "preparassem" a leitura do texto produzido para posterior leitura em voz alta diante da classe. Tempo enorme era despendido nesta tarefa. Um aluno gritou:

- Tia, já li dez vezes.
- E em cadeia, todos começaram a dizer quantas vezes haviam lido o próprio texto.

A aula de redação torna-se aula de leitura. Lê-se muito mais do que se escreve na aula de "escrever". Durante as muitas leituras que os alunos realizam de seus próprios textos seria muito produtivo estimular mudanças nestes textos

que são escritos em tão pouco tempo.

Surge então uma comparação interessante a ser feita: perde-se um tempo enorme com a cópia, principalmente para se corrigir provas e ditados, ao passo que, na produção e correção das redações, alguns minutos parecem ser suficientes.

Outro problema é o desperdício de temas. Os alunos, felizmente, não se comportam como bonequinhos em sala de aula. Há mesmo falas interessantíssimas por eles produzidas, que, se bem aproveitadas, dariam excelentes temas para discussões e para produções de texto. Um exemplo disto ocorreu no momento em que um aluno falava de seus pais na sua redação:

Um aluno lê que seus pais só voltam bem tarde para casa, por volta das onze horas. Um colega pergunta, então, com quem ele fica. R contesta o que este último fala, dizendo: - Como você é xereta!

Bisbilhotices à parte, o tema do "Com quem fico enquanto meus pais trabalham" para mim soa muito interessante, pois faz parte do dia-a-dia da criança. Caso R não tivesse invalidado a fala do colega curioso, poderia ter já um novo tema para o próximo texto, partindo da necessidade autêntica de comunicação de um aluno. Não é preciso se preocupar em criar situações mais ou menos naturais para introduzir este ou aquele tema, elas acontecem, o segredo está em saber aproveitá-las.

Uma das falas que R repetiu muitas vezes aos alunos quando corrigia seus textos era: "Evitar ficar repetindo". É uma conselho pouco útil, caso não se explique ao aluno como fazer para não repetir. A repetição é um elemento da coesão textual, e para evitá-la é preciso ter conhecimento disto, caso contrário, o aluno pode deixar de repetir somente para não repetir e comprometer a coesão de seu texto. Evita-se a repetição através da substituição de um elemento por outro. Por exemplo, na ocorrência da palavra "Papai Noel", deve-se mostrar à criança

quais as outras formas lingüísticas que podem fazer referência a essa mesma entidade: "o bom velhinho", "o homem que desce pela chaminé", ou "o velhinho que dá presentes". A própria criança pode identificar, sozinha, outros termos para designar a mesma coisa. Trata-se de um exercício que pode ser feito no momento da revisão do texto.

Na 3ª série, os textos das crianças produzidos a partir dos quadrinhos que representam a fábula do Corvo e da Raposa, são como já vimos, reproduções praticamente iguais entre si. O fato desses textos serem reproduções, não justifica sua semelhança, mas sim as condições de produção a partir das quais se realizaram. De um lado o LD, que impôs uma determinada estrutura e por outro, a professora, que contou a fábula às crianças e em seguida pediu a cada uma delas que recontasse oralmente o que "lia" nos quadrinhos. As crianças se repetiam muito, procurando imitar a professora, que por sua vez não interferia no sentido de que as mesmas se distanciassem dos quadrinhos e de sua versão. No reconto oral, longe de "criarem" um texto, as crianças liam, sem exceção, a fala do balão.

Verificou-se neste capítulo que E, pelo tempo que observei as aulas desta série, não propiciou a realização de um texto produzido essencialmente pelas crianças. Sempre esteve preocupada em fornecer modelos e, de certa forma, estimulou bastante o uso desses modelos.

Antes das crianças começarem a escrever, E limitou-se a dizer:

- Letra bonita, à tinta.

exigência de ordem puramente formal.

No momento da correção, quando o aluno foi levar o texto à sua mesa, E, agindo como professor-avaliador e não leitor do texto, disse:

- Não comeci a ler, já vi erro.

Recusando-se a ler o texto até o fim.

Relegar ao aprendizado da escrita o lugar dos modelos, das etiquetas e da preocupação aviltante com a ortografia, a ponto de se negar a conhecer ou a saber o que o aluno contou, são práticas totalmente inadequadas, que só fazem distanciar o aluno dos caminhos que o levam ao mundo da escrita.

A cantilena em favor de um texto correto ortograficamente se repete na 4ª série. Os conselhos sobre a redação que G dá a seus alunos são em relação ao parágrafo, ao travessão, à separação e tonicidade de sílabas e é interessante ressaltar que eles ocorrem em momentos diversos. São também falas de G:

- Não escreva além da margem.
- Faça tudo à tinta
- Pense primeiro, depois escreva.

O conselho a respeito do parágrafo surge num momento inusitado: G estava passando na lousa um poema para ser copiado, quando interrompe a escritura deste para chamar a atenção sobre o uso do parágrafo e do travessão. G. explica aos alunos que a estratégia de colocar pontinhos a lápis para marcar parágrafo, não deveria mais ser utilizada pelo aluno de 4ª série. Caso ele não conseguisse fazer o parágrafo de outra maneira, deveria fazer os pontinhos a lápis e apagá-los, pois segundo G, "ninguém" deveria saber "disso". Tratava-se de um segredo entre ela e os alunos. A separação de sílabas no texto foi uma "dica" dada quando G ensinava gramática, justamente no momento em que tratava de monossílabos, dissílabos, etc. Quando G. ensinava "tônicas" e "átonas", chamou a atenção das crianças para a confusão "que aparece na redação entre **am** x **ão**".

Esse fato não ressalta apenas que a preocupação que G. demonstrou durante todo o tempo, com respeito à redação, é de ordem formal (no que se apóia na gramática), mas ressalta também o seguinte aspecto: o texto escrito da criança parece ser o momento em que ela "erra". Nos exercícios, quase sempre muito direcionados e mecanicistas, que a criança copia da lousa e faz imediatamente após a explicação, a margem de erros deve ser menor, além de quê, são os próprios alunos que corrigem. A redação, na visão do professor, revela o domínio ortográfico do aluno, por não se tratar de uma cópia. Sendo assim, as condições que G. proporciona a seus alunos em relação à redação, são condições que prevêm erros, tentando evitá-los.

A fala das professoras em momentos que visam "preparar" o aluno para escrever revela que a preocupação com a forma predomina, além de uma vaguidão quando se trata de conselhos como: "Pense antes de escrever, não repita...".

Apesar de não poder dizer que não exista ensino da redação, posso dizer que há um ensino invalidado pela sua própria forma: não há sistematização deste ensino, ele acontece em explicações de aula de gramática, antes do momento da prova, ou em qualquer outro momento; e essas explicações, como foi visto, não levam em conta o texto, ou seja, o sentido global, mas sim, problemas formais localizados.

NOTAS

1. Quando falo em escrita estou também me referindo à alfabetização, mas não só. Embora a alfabetização em nossas escolas seja sistematizada, vejo-a como um

processo em que se trata apenas da forma. Portanto, ao criticar a não-sistematização da escrita, estou me referindo à ausência de um trabalho visando a escrita como produção de significado, quer no início, quer no final, dos anos escolares.

2. Este texto foi cedido pela Professora Regina Beatriz, com quem pude compartilhar momentos de reflexão sobre o ensino da escrita, no curso de Produção Escrita em LM, ministrado pela Professora Doutora Raquel Salek Fiad, no primeiro semestre de 1988.

3. Tradução minha para os trechos transcritos do original em francês:

"...il motive les apprentissages. mobilise les qualités personnelles, structure et développe les capacités d'auto-organisation personnelle et collectives."

"Cahier ou dossier sont des outils pour que s'élabore" la distance que l'enfant peut prendre par rapport à lui même, le pouvoir d'apprécier ses propres actes de façon objective."

4. A numeração é minha para facilitar a referência

5. Texto retirado do caderno de uma aluna.

AS DEMAIS SÉRIES

De como não fui ministro d'Estado

.
.
.
.
.

(Machado de Assis)

Embora tenha acompanhado as aulas de 5ª à 8ª série da mesma maneira que acompanhei aquelas da 1ª à 4ª série, não vou analisar, neste capítulo, os dados separados por atividade.

Centrarei as análises na atividade redação, traçando entre essa última e as demais - leitura, cópia e gramática -, caso seja necessário, as relações pertinentes.

JUNTO À 5ª SÉRIE

Em meu primeiro dia de observação nesta série, a professora S devolvia às crianças uma redação cujo tema era o índio, tendo sido produzida no Dia do In-

dio.

Pude constatar que, diferentemente das outras professoras, S comentava bastante a produção escrita das crianças; isso ela o fazia à medida em que o aluno ia buscar o texto na mesa, tendo mesmo, em meio à distribuição, lido um texto de um dos alunos em voz alta.

S estava preocupada em fazer os alunos lerem o texto devolvido e detectarem os erros. Ela chamou atenção, sobretudo, para o uso indevido de certas palavras. Por exemplo: comentou ser impossível os índios Urubus-Caapor morarem em Paquetá, segundo constava em uma das redações. Surge agora a necessidade de uma explicação:

A professora tinha fornecido, antes da produção do texto, uma lista de palavras indígenas que trazia o seguinte: nomes próprios, de lugares, de animais, de plantas e de frutos, de objetos e de fenômenos naturais. A esse conjunto de vocabulário, S intitulou, "Influência na linguagem". Pelo que pude perceber, esta lista deveria ser utilizada pelo aluno para uma consulta, no momento em que fosse inserir um nome indígena em seu texto.

O resultado foi o seguinte: muitos utilizaram palavras de maneira inadequada em relação ao contexto criado, obviamente por desconhecerem seu uso. Frente a esse problema, S promoveu a busca dos sinônimos das palavras da lista e, para tanto, pediu que os alunos trabalhassem com o dicionário. Havia apenas 13 dicionários para mais do dobro de alunos. Isto fazia com que muitos alunos ficassem sem trabalhar, enquanto se esperava que o colega ou um par de colegas fizesse a consulta pedida pela professora.

No entanto, S mostrava-se hábil em preencher as "lacunas" que determinada atividade poderia deixar. Além da tarefa "busca de sinônimos", ela pediu aos alunos que passassem a redação a limpo no caderno. E, ainda, neste espaço de tempo, ela continuou a chamar alguns à sua mesa para lhes falar da redação. Não hou-

ve, porém, uma ligação entre a tarefa de comentar textos e aquela de passar os mesmos para o caderno. S não estava preocupada em gerar mudanças com seus comentários. Assim, a tarefa de transcrever os textos para o caderno era tão somente uma tarefa de cópia, visando corrigir as palavras grafadas de modo errado.

Na aula seguinte, S continuou a trabalhar com a redação - com o mesmo texto da aula anterior. Desta vez para atribuir-lhe nota. O fato interessante deste dia manifestou-se neste comentário da professora:

- Alguns de vocês "pegaram" animais que não fazem parte do Brasil. Se vocês "quiserem" o nome de um animal feroz, ponham lobo-guará, onça...

Partindo do pressuposto de que o tema era um tema bem pouco familiar a crianças de idades entre 10 e 11 anos, de uma cidade grande, é possível aceitar um trabalho anterior, ou mesmo posterior ao texto, de aprendizado ou assimilação de um vocabulário referente ao tema, bem como um trabalho de discussão da adequação de palavras ao contexto. O único problema é que não se pode visar à utilização apropriada e adequada de palavras cujos significados as crianças aprendem nas carteiras da escola e não numa situação real de uso.

Não critico a lista de palavras indígenas que S forneceu a seus alunos, nem a sua orientação em relação aos nomes de animais ferozes. Ao alertar os alunos para esse problema, S, os está ajudando a ver que o texto deve ser coerente com os fatos do mundo. Talvez seja passivo de crítica o modo simplista como ela o fez. A meu ver, seria mais interessante recorrer, num primeiro momento, a um tema mais familiar à criança. A escolha de um tema mais próximo, para o qual, mesmo sendo conhecido, se justificasse o levantamento de vocabulário a ser discutido, poderia proporcionar um trabalho mais consistente e totalmente procedente quanto ao emprego mais adequado no momento da produção do texto. Não se trata de traçar

uma linha divisória entre o que se julga mais próximo e mais distante da criança, mas sim de propiciar a esta última, condições de escrita mais produtivas. Qualquer que seja o assunto em pauta, desde que se aborde o vocabulário, se faz necessário um trabalho anterior à produção do texto, mais esclarecedor e mais detalhista - cabendo ao professor descobrir junto à classe, o que é conhecido e o que não é, em termos de utilização do vocabulário adequado ao contexto.

Quanto à leitura, diria que S consegue desenvolver uma prática mais interessante do que a de suas colegas, embora alie a esta, tarefas como leitura em voz alta e consulta do dicionário, que seriam dispensáveis, num primeiro momento.

Veja-se o que relato em meu diário:

Antes mesmo de distribuir o texto a ser lido, ela já anunciava o que os alunos deveriam fazer: pegar o dicionário e buscar nele o significado das palavras desconhecidas. O texto era um poema de Manuel Bandeira que transcrevo abaixo:

Berimbau

Os aguapés dos aquaçais
 Nos igapós dos Japurás
 Bolem, bolem, bolem.
 Chama o saci: Si si si si!
 - Ui ui ui ui ui! uiva a tara
 Nos aquaçais dos igapós
 Dos Japurás e dos Purus

A mameluca é uma maluca
 Saiu sozinha da maloca -
 O boto bate - bite bite...
 Quem ofendeu a mameluca?
 - Foi o boto!
 O Cussaruim bota quebrantos
 nos aquaçais os aguapés
 - Cruz canhoto! -
 Bolem ... Peraus dos Japurás
 De assombramentos e de espantos!...

Boto

Boto é o golfinho do Amazonas, boto vermelho, boto branco, piraia-guará ou pira-iauara ou peixe-cachorro. O boto seduz as moças ribeirinhas dos principais afluentes do Amazonas.

Nas primeiras horas da noite transforma-se num bonito rapaz, alto, forte, grande dançador e bebedor e aparece nos bailes, namora, conversa, comparece fielmente aos encontros femininos. É o pai de todos os filhos de responsabilidade desconhecida.

Os alunos deveriam estar habituados a um esquema de leitura em voz alta que era o seguinte: uma parte do texto era lida em coro pelas meninas e outra, em coro pelos meninos, pois quando S começou a dizer:

- Os meninos vão fazer...
- Um aluno logo gritou:
- O Boto.
- E as meninas vão fazer a iara, terminou a professora.

A intervenção do aluno mostrou que ele tão logo recebeu o texto, já o leu, e que - mais importante - se não conhecia o boto, passou a conhecê-lo através da nota e interpretou-a de modo eficiente, tanto para si (segundo seu modelo de masculinidade), como para o que a professora costumava pedir: a leitura em coro.

Antes porém da leitura em coro, S fez a primeira leitura do poema em voz alta, explorando sua sonoridade, o que fez exagerando na pronúncia de todas as palavras.

Os alunos repetiram a leitura, fazendo o jogo de coros. De repente eles começaram a ler cada vez mais alto, e a repetir várias vezes as onomatopéias do poema. Alguns extrapolaram os sons da iara e do boto emitindo outras onomatopéias: de porco, de sapo. A classe tornou-se uma verdadeira fazenda, com direito a curral e brejo. Foi interessante verificar através desse fato, que se o objetivo de S era estimular nas crianças um sentimento em relação aos sons, ele foi bem

correspondido. S não reprimiu a "barulheira" dos alunos, e entendi isso como a posição de um professor que já esperava essa manifestação das crianças.

Depois de chamar atenção sobre a nota no rodapé da folha que se intitulava "Boto", S pediu aos alunos para grifarem as palavras: berimbau, aguapés, águaçais, igapós, mameluca, canhoto, assombramentos. A finalidade: procurar o significado no dicionário.

A este exercício seguiu-se um de "pergunta sobre o texto" - assim o chamei - que envolvia tanto questões de conhecimento específico a respeito de elementos do texto, como questões de gramática. As questões do primeiro tipo eram:

1. Pesquisar os afluentes do rio Amazonas
2. Pesquisar quem é o Cussarum e Canhoto

e as do segundo eram:

1. Quantas fonemas há em
boto - Cussarum - igapós - mameluca
2. Que são frases?
Procure no texto as frases interrogativas e as frases exclamativas e reescreva-as.

Não presenciei em nenhum momento em que se abordou a GT, que S tenha usado a lousa para explicações, o que era prática comum entre os outros professores. S apenas pedia às crianças que lessem em voz alta os "pontos" da gramática do LD.

Vejo aí uma inversão de valores: S parece diluir o ensino da GT em meio a leituras, redação e jogos. Não defendo o ensino da gramática tradicional, mas se se opta por ensiná-la, deve-se explicá-la da forma mais clara e direta possível: evidenciando definições e exemplos. O fato de S apenas ler definições dos conceitos gramaticais para as crianças e cobrar exercícios baseados nos mesmos, é uma atitude incoerente.

Além disso, S, ao efetuar a tarefa das "perguntas sobre o texto", colocando perguntas sobre a gramática e sobre o conhecimento dos alunos, realimenta aquele erro do LD que é o de utilizar o texto de leitura como lugar a partir do qual se aplicam exercícios de gramática, desvirtuando assim a função do texto e prejudicando o objetivo da leitura.

Vi nesta prática de S uma certa omissão em se posicionar claramente a respeito do ensino da GT. Omissão essa que pode causar uma sensação de modernidade, de "laissez-faire", "laissez-passer", mas que também pode causar frustração no momento em que se descobrir que nada se aprendeu. De uma maneira geral, percebi em S uma postura ambígua quanto ao ensino de LP. De todos os professores, era a única que comentava individualmente os textos dos alunos; mas como todos eles, dava demasiada importância à ortografia. De todos os professores, foi a única que trouxe material de leitura que não era do LD (o poema de Manuel Bandeira); mas como todos, pediu leitura oral e procura de sinônimos.

Entretanto, não vejo nem na omissão, nem na ambigüidade que se revelam no trabalho da professora S, necessariamente uma fórmula para o fracasso. Os alunos, de modo geral participavam bem de sua aula. Para mim S representa, em termos concretos, o momento de transição por que passa um professor de LP que quer mudar sua abordagem, mas não sabe ainda como se desvencilhar de velhas práticas.

JUNTO A 6ª SÉRIE

A aula de T é monótona e cansativa, pois tudo é lido. Lê-se tudo em voz alta: desde o texto do livro, as questões de entendimento de texto, até todos os "pontos" de gramática, assim como os exercícios a esta relacionados. Pode-se dizer que esta aula de LP resume-se numa grande leitura oral.

Tomel uma carteira bem no fundo da classe e verifiquei que há muito barulho que vem de fora. Assim, quando há alunos lendo oralmente na frente, nada se ouve. Que validade existe em se corrigir exercícios assim?

Foi logo nas duas primeiras aulas que pude ver como T trabalhava a questão da redação. O livro didático apresentava uma parte dedicada à tarefa de produzir textos que se intitulava "Criação de Textos". O trecho do livro que explicava o que era uma narrativa foi lido várias vezes pelos alunos, em voz alta, enquanto T permanecia sentada à mesa. Depois, T pediu aos alunos que fizessem um texto pequeno e insistiu nesse detalhe. Explicou também que eles deveriam colocar em prática o que haviam aprendido na seção do livro que tratava da narração. O texto a ser escrito deveria ficar no caderno, então T pediu aos alunos que fizessem um rascunho numa folha qualquer.

As palavras de T : " Façam rascunho, depois leiam. Passem a limpo para eu não ler coisas absurdas, quando a gente lê, descobre algum erro...", demonstraram uma certa consciência de sua parte de que a tarefa de escrever textos é uma tarefa do refazer, que exige idas e voltas. Mas não ficou claro, apenas tomando como ponto de partida sua fala daquele momento, o que fossem "coisas absurdas ou erros".

Houve alunos que escreveram rapidamente, outros que demoraram e outros que não escreveram nada, esperando a hora de bater o sinal.

Li alguns textos aleatoriamente. Todos eram, de fato, narrativas. Mas só este quesito não lhes assegurava serem bons textos. Havia problemas que precisavam ser trabalhados. Quando acabei de ler um texto de uma aluna e coloquei seu caderno sobre a carteira, ela perguntou imediatamente:

- Tem algum erro?

A pergunta me pegou de surpresa. Se por "erro" a aluna entendia infração às regras ortográficas, não havia "erros" em seu texto. No entanto, apresentava um grande problema: não sabia se ela queria narrar em 1ª ou em 3ª pessoa. Como T também tivesse me perguntado o que havia de errado, eu respondi à pergunta da aluna apontando para o problema que eu tinha detectado. T caiu em cima dela: "É, é um problema de concordância."

T voltou à sua mesa e sentou-se. Quando faltavam dois minutos para bater o sinal, pediu aos alunos que arrumassem o material e assim deu-se por encerrada a aula de redação.

JUNTO ÀS 7ª e 8ª SÉRIES

Os dados dessas duas séries serão apresentados conjuntamente por duas razões: primeiro, porque as práticas em relação ao ensino de LP não mudam muito de série para série, assim, caso reportasse todos os momentos observados, meu texto tornar-se-ia redundante; e, segundo, porque constatei que a abordagem utilizada pelo mesmo professor para ambas as séries era a mesma.

De todos os professores observados, C era aquele que mais se preocupava com o ensino da GT, explicando os "pontos" na lousa e passando exercícios para os alunos praticarem.

Por outro lado a prática que C desenvolvia em relação à leitura, pouca ou nenhuma autonomia de vção proporcionava a seus alunos. Veja-se o que sucedeu, certo dia, na 7ª série:

Como o professor C tivesse que adiantar aula, pediu-me que ficasse em seu lugar. O texto a ser lido era um texto narrativo: "Leocádio, o herói manso e sonhador". Pedi aos alunos que lessem individualmente o texto. Para alguns isso foi impossível. Após alguns minutos de "silêncio", eles pediram que eu contasse a história, pois o professor sempre fazia isto. Eles afirmaram não entender o tex-

to, caso alguém não lhes resumisse o mesmo. A falha da escola revelou-se vigorosamente neste fato. Os alunos mostraram que era preciso a leitura oral (reminiscências das primeiras séries?), de alguém que parafrazeasse o texto, para eles responderem às questões mais que óbvias do entendimento de texto.

Junto à 8ª série deu-se o seguinte: durante uma aula de leitura obtive também um dado interessantíssimo que veio confirmar minha suposição sobre a utilização do texto do LD como modelo para o aluno seguir no momento de produzir seu texto.

Em certo "Estudo do Vocabulário" - tarefa relacionada à leitura do texto do LD - o professor checava com os alunos o resultado do exercício e a título de exemplo, dava enunciados para esclarecer o uso das palavras desconhecidas encontradas no texto. Usou a palavra "maçante" (referente ao texto lido) para explicar que ela poderia ser usada no lugar da palavra "chata"/"chato" na hora da redação. A justificativa do professor para o uso de tal estratégia era de que, no texto escrito, o aluno deveria empregar uma linguagem não-coloquial.

O que percebi junto às primeiras séries do 1º grau no tocante à leitura, percebi igualmente junto às últimas. Na sétima série, o aluno tem preguiça de ler e necessita de um leitor-autorizado, o professor, para "entregar-lhe" a compreensão do texto. E à 8ª série, o aluno chega vendo o seu texto como o viu na 1ª série: reduzido a ser modelo da cartilha e depois, modelo do texto do LD.

Quanto à redação, C segue as propostas de redação do LD, tanto na 7ª como na 8ª série.

Ao contrário do que aconteceu na 8ª série, na 7ª série não pude apresentar uma aula de produção de textos, ou seja, uma aula em que os alunos escrevessem um texto efetivamente. Sendo assim, na última aula de observação junto à 7ª série, fiz algumas perguntas ao professor sobre como ele avaliava o aluno. As respostas que obtive foram as seguintes (tratando-se de avaliação por bimestre):

- Há quatro ou cinco redações.

- Há a leitura de um livro e uma prova a respeito do mesmo, ou um trabalho extra-classe: uma entrevista, por exemplo.
- Há duas provas de GT, uma mensal e outra bimestral.
- Há prova oral, dependendo da matéria. (no momento da pergunta não ficou esclarecido o que ele quis dizer com "matéria".)

Voltando à questão que me interessa, a da redação, constato o seguinte: quatro redações em dois meses correspondem a duas por mês, o que numa classe de mais de 30 alunos é um número razoável, considerando particularmente a posição de C em relação ao ensino de LM, uma posição tradicional.

Entretanto, o número de redações realizadas em determinado espaço de tempo não garante o aprendizado eficaz da escrita. Foi preciso então verificar como o professor realmente trabalhava especificamente em relação às quatro ou cinco produções bimestrais dos alunos.

A resposta que recebi foi:

- Numa data previamente marcada, todos os alunos produzem o texto e só dez têm suas redações corrigidas por sorteio. Aqueles que foram sorteados na vez anterior são dispensados do sorteio na vez seguinte.

Essas dez redações corrigidas são comentadas e entregues aos alunos. Em relação à correção, C procede junto à 7ª da mesma maneira que junto à 8ª. Presenciando comentários de algumas redações nesta última série, pude ver que C não despende mais do que 10 minutos para falar do problema das redações, conforme as vai entregando ao aluno.

Se, por um lado, escassas foram as oportunidades que tive para reunir uma boa quantidade de dados a respeito de como C trabalha com a atividade redação, por outro, presenciei um momento que propiciou verificar, nas entrelinhas, a posição de C, não só em relação ao ensino/aprendizagem da escrita, mas também em relação ao ensino de LP.

Já no segundo dia de observação, C anunciou aos alunos que a classe, ou pelo menos um aluno da classe deveria fazer um trabalho cujo tema era os "100 anos de República". Não ficou bem claro se se tratava de uma exigência da Secretaria da Educação ou da escola. Segundo C, o conteúdo seria avaliado pela professora de História - que oportunamente iria falar desse trabalho - e a forma, por ele, o professor de Português. A redação do bimestre iria ser avaliada a partir desse trabalho.

A princípio, nenhum aluno se propôs a fazer o trabalho, sendo que, então, todos seriam obrigados a fazê-lo, pois pelo menos um trabalho seria exigido por classe. Depois um ou dois alunos levantaram a mão "aceitando" a proposta. O que é de se estranhar é que tal exigência - ou um ou todos - não leva em conta a questão de que, na primeira hipótese - que deixou de ser hipótese e passou a ser realidade - vinte e oito alunos deixariam de produzir um texto para o bimestre.

A proposta de se produzir um texto escrito mais longo do que as produções habituais, sob a orientação de dois professores de disciplinas diferentes, é interessante. Não é interessante, porém, a divisão que se estabelece entre as tarefas das respectivas disciplinas na hora da avaliação: a disciplina de LP se preocupa com a forma e a de História se preocupa com o conteúdo.

Para se referir ao trabalho nesta aula, C não gastou mais do que dez minutos, minutos estes utilizados apenas para se explicar o tema e a forma de avaliação.

Quando, no início da aula seguinte, C tocou de novo no assunto do trabalho, imaginei que ele fosse abordar questões de ordem textual como a preparação do texto, leituras a serem feitas, ou mesmo sobre a estrutura do texto e tópicos a serem abordados. C, porém foi lacônico e limitou-se ao lembrete:

- Sejam originais.

C assumiu realmente a posição do professor de LP que se preocupa tão somente com a forma do texto, e certamente trata-se da forma gramatical. Digo isso exatamente pelo que não pude presenciar, ou seja, não se menciona uma palavra sequer a respeito da extensão do trabalho ou do tipo de texto que se deve desenvolver. Haveria ainda a estrutura do texto a ser trabalhada, que não deixa de ser forma, mas que uma vez explicitada, pode ser um ponto de partida importantíssimo para o desenvolvimento do texto a ser escrito. Não há, mesmo que se queira, em linguagem, como separar forma de conteúdo. A meu ver, todos os aspectos do texto deveriam ser analisados em conjunto pelos professores de ambas as disciplinas: sendo o professor de LP, responsável sobretudo pelos aspectos lingüísticos do texto, como a coesão, e o professor de História pela coerência global e informatividade.

Em suma, acho que C perdeu uma boa oportunidade para desenvolver uma rica tarefa com a escrita.

Na 8ª série, o número de redações por bimestre cai para um. O próprio C explica que ao final desta série muitos alunos desejam prestar "vestibulinhos", ou seja, exames para escolas técnicas, e para se prepararem bem para tais exames, eles devem estar "afiados" em gramática.

O sorteio das redações e o modo como é realizado o exame entre 1º e 2º graus são fatores que impedem a mudança radical necessária no ensino/aprendizagem de LM para romper com a inércia da escola em relação ao processo de aprendizagem da escrita. O primeiro fator revela o seguinte: o professor não tem tempo para corrigir todas as redações dos alunos e todos aqueles da área de educação sabem muito bem porquê. O segundo fator revela nada mais, nada menos do que o sistema arcaico em que se encontra mergulhado o ensino/aprendizado de LM, privilegiando provas-teste de questões gramaticais ultra-complicadas, sistema em que esforços isolados de mudança ainda nada ou pouco representam.

Volto então à questão centrada na atividade Redação, que é a questão chave de meu trabalho. Afinal, a escola ensina ou não o aluno a escrever?

Embora, por um lado, justifique a atitude de C ao comentar as redações por sorteio, por ter pouco tempo para corrigir todas, tenho críticas a fazer à sua postura como um todo.

A primeira aula que pude acompanhar na 8ª série, foi justamente a aula em que os alunos produziram um texto.

O tema era, como já foi dito, retirado do livro didático. Referia-se ao texto de leitura do mesmo livro, que se intitulava "O destino de Caúla era o mar". E a proposta seguia-se a este último conforme transcrevo abaixo:

Só o trabalho no mar poderia fazê-lo feliz. E você, qual julga ser o seu destino? Já pensa no seu futuro? Já tem uma profissão em vista? Que motivos o levam a abraçar essa profissão? Talvez você ainda não se preocupe com esse problema ou não tenha uma idéia definida a respeito do que deseja ser. De qualquer forma o tema não deixa de ser interessante: pense, coordene as idéias e faça uma boa redação.

Está claro através da proposta do tema, que se trata de um texto dissertativo. Seria uma boa oportunidade para o professor explicitar aos alunos o que vem a ser esse tipo de texto. O professor parece porém, acreditar que a leitura do texto do LD, assegure automaticamente um bom texto escrito.

São palavras dele:

- Vocês já leram o texto. Planejem. Não usem linguagem coloquial. Caprichem. Releiam o texto e corrijam certos erros.

Lança-se - algo que virou lugar-comum em relação à redação na escola - uma série de falas vagas que tentam surtir algum efeito sobre as dúvidas de como escrever.

Planejar e caprichar: como se definem esses termos em relação à produção de texto? Quais seriam os "certos erros" de que o professor fala? Não é possível responder a essas perguntas tomando como ponto de partida a fala de C, pois ele não explicita para seus alunos o que seja "planejar", "caprichar" ou "certos erros".

Se planejar for seguir o roteiro sugerido pelo LD, transcrito acima, vejo a repetição da tarefa da 4ª série, o que demonstra que, mesmo em níveis diferentes, o ensino de LP, e mais precisamente da língua escrita, apresenta as mesmas deficiências.

A escassez de dados não me permite ir além, para responder como se ensina a escrita aos alunos ao final do 1º grau. Portanto é justamente o vazio - a falta em si - que se apresenta como o mais significativo dado desta pesquisa.

O pouco tempo devotado à produção do texto, o mesmo pouco tempo devotado à correção e comentários sobre o texto produzido, as falas vagas a respeito do que seja escrever bem, revelam o desconhecimento total, por parte dos professores de LP que observei, da teoria do texto e das reflexões sobre o uso da escrita. Novamente recorro à metáfora do abismo para tentar descrever a minha impressão diante de uma aula de LP que envolve especificamente tarefas de escrever: toda pesquisa lingüística voltada para o ensino/aprendizagem da escrita parece passar ao largo da escola.

Enquanto os anos passam e nada se faz para aproximar a teoria da prática, vejo crescer o número de adolescentes que se desinteressam cada vez mais da escrita. O jovem não consegue ver na escrita uma opção de comunicação, uma outra modalidade lingüística através da qual pode estabelecer contato com o outro e com

o mundo. Trata-se de requisito puramente formal para acompanhar a vida acadêmica; não é preciso dizer muito coisa, basta limitar-se a um modelo - o do LD, por exemplo - e procurar grafar as palavras corretamente.

CONCLUSÃO

(...) "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas

(Olavo Bilac)

Há pouca coisa a concluir. Muito do que diria nesta conclusão já foi dito ao final de cada capítulo, onde procurei ressaltar a falta de compromisso das atividades ditas lingüísticas com o sentido, ou ainda, com a construção do sentido; fosse na leitura de um poema, na cópia de um roteiro para redação, na tentativa de construir uma narração.

Muito próxima de minha própria prática e distante da prática de outros professores, ao me interessar pelo ensino de redação, partindo para um trabalho de reflexão sobre o mesmo, inquietei-me com a idéia de ficar apenas a reproduzir falas - já meio instituídas no meio acadêmico - sobre a questão. A inquietação levou-me a transpor fronteiras do meu ensinar e da teoria e me fez procurar outras salas de aula.

Este trabalho, porém, sendo qualitativo, permite-me apenas criticar cada caso. O trabalho dos professores de LP da EEPSSG João Lourenço Rodrigues não pode ser encarado como amostra do ensino de LP.

Por outro lado, é bom ressaltar que o tom repetitivo da tese se deve, justamente, à repetição da escola. As abordagens das atividades tratadas eram sempre as mesmas, não importava a série. Havia, pois, uma espécie de "coesão" entre esses professores, o que me permite, nesta conclusão, falar de maneira abrangente de suas práticas.

O que fica então concluído de minha observação junto às séries de 1ª à 8ª é o seguinte:

As atividades mais realizadas - sem falar ainda da cópia - sob a égide do professor de LP, leitura e gramática, são ministradas de tal maneira que não se estabelece uma relação dessas com o ensino de redação. Ou seja, o professor não cria uma ponte entre aquelas duas primeiras e a prática de escrever.

Quanto à leitura, a atomização do texto revelou-se, junto a todas as séries, como exemplo da destruição do sentido. Vejo aí o avesso da escrita sendo manipulado segundo visões de leitura atomizantes que acabam sempre no entendimento de texto do LD. Ora, se o texto de leitura é o outro lado da escrita, e se através de uma das muitas leituras que se pode fazer dele, não se busca sua compreensão global, como o aluno, a quem o texto do LD é imposto como modelo, será estimulado a fazer sentido com o próprio texto?

O que percebi é que, ainda nos primeiros anos, os textos não estão totalmente servis ao modelo. Acredito que não se possa falar de modelos de redação quando se tratam das primeiras incursões da criança pela escrita, pois o número de hipóteses que ela faz a respeito desta é muito grande (Ferreiro, 1988), ao mesmo tempo em que ainda não incorporou a imagem que a escola quer passar para ela do que seja a escrita. Mas a cada ano que passa, dentro da classe estes textos vão se tornando cada vez mais parecidos uns com os outros. Fórmulas e frases feitas começam a aparecer. A escola impõe seu modelo. É incrível perceber, lidando com adolescentes, que entre sua fala - guardadas as devidas diferenças entre oral

e escrito - e sua escrita, há enorme distância. Eles não escrevem o que pensam, o que querem, mas o que lhe sugerem os temas escolares. São jovens de 15,16,17 anos que escrevem como jovens de 50 anos atrás.

A escrita, tal como a vi na escola, é o primeiro sinal de nossa caduque. E a redação é o passaporte falsificado para a entrada e estadia do aluno na vida acadêmica.

Quanto à gramática ensinada, a tradicional, ainda mais distante encontra-se do texto do aluno. A não ser no tocante à ortografia, não presenciei nenhum comentário sobre outros problemas de redação, como pontuação, concordância verbal ou outros que pudessem surgir e ser tratados como problemas gramaticais a serem sanados através do conhecimento dos alunos sobre as regras. Sendo assim, acredito que não se possa cobrar dos alunos que construam textos dentro dos padrões da norma culta e das regras gramaticais, uma vez que não se lhes pede para refazerem as passagens em que se encontram "erros" de gramática.

Quanto à cópia, como foi visto, posso dizer que ela chega a influenciar diretamente a produção escrita, conforme as condições criadas para esta última. Faltou-me subsídio teórico para refletir melhor sobre o uso excessivo da cópia dentro da sala de aula, que a meu ver, estimula o aluno a assujeitar-se ao do modelo escolar.

A partir das críticas feitas às práticas que envolvem o ensino de LP, foi-me possível constatar que as mesmas põem em risco o ensino de redação na escola. Considero super-importante o professor dominar a teoria do texto para poder trabalhar com leitura ou com produção de textos. Mas há também que, sobretudo, verificar-se se as demais atividades estão se desenvolvendo de forma a se servir da linguagem como lugar de construção de sentido.

Para tanto é preciso considerar duas coisas: o aluno é alguém que tem algo a dizer e o professor de LP é alguém que tem algo a ensinar. O aluno é fa-

lante e não mero depósito de conhecimentos gramaticais. O professor, por sua vez, deve trazer consigo para a escola o saber-fazer. Aquele que se constrói num esforço disciplinado da busca da teoria e no dia-a-dia da sala de aula.

No ensino/aprendizagem da escrita, as partes se complementam. Aluno/professor devem interagir como interlocutores empenhados em dizer e compreender o que é dito.

APENDICE I

Cachorro



ca

O cachorro bebe na cuia.

caco

cuca

cai

coco

cuco

coa

ca

co

cu

Ca

Co

Cu

ca co cu

Ca Co Cu

Cubra e copie:

caco

coco

cuco

cai

Leia:

A cuia é de coco.



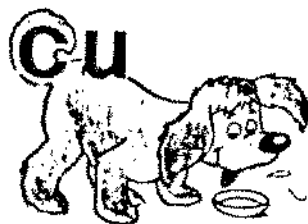
cabo
cabe
cubo

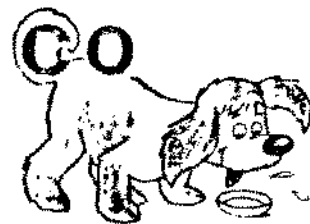
bioa
bico
boca

Copie:



ca





Cubra e copie:

cabo

bico

boca

Ligue:



boca



bico



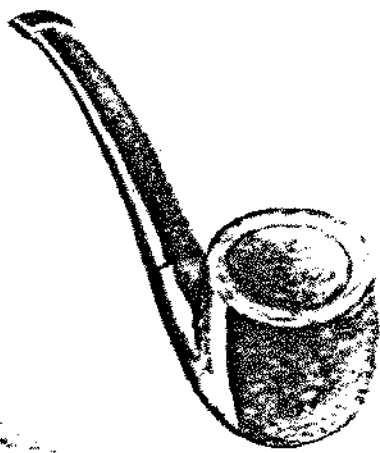
coco

APENDICE II

3) Leia:



chave



cachimbo



chuchu

As palavras **chave**, **cachimbo** e **chuchu** têm as letras **ch**.

4) Forme frases no caderno com as palavras abaixo:

- a) bolacha — lanche — chá
- b) lancheira — chocolate
- c) enchente — choupana — chuva
- d) chave — chalé — fechadura

5) Leia em voz alta e copie estas palavras:

chá	chefe	chocolate	fechadura
chave	ciegar	chocalho	machado
chapa	cheque	chuchu	gorducho
chapéu	chinelo	chupeta	enchente
chama	chinês	churrasco	cachorro

Sugestão: Utilizar estas palavras para um ditado.

6) Copie no caderno somente as palavras que têm **nh**:

abelha	cachorro	<u>junho</u>
<u>rainha</u>	<u>banho</u>	julho
folha	rolha	<u>dinheiro</u>

7) Recorte de revistas e jornais cinco palavras com **nh** e cinco com **ch**. Depois, cole-as em seu caderno.

APENDICE III

Vamos escrever uma fábula? Fábula é uma história onde os animais falam. Ela sempre nos apresenta uma lição de moral.

Observe os quadrinhos e, depois, responda os dados para sua redação:



- ① Complete em seu caderno:
 - a) Na fábula, aparecem os seguintes animais: ■ e ■ .
 - b) A ■ foi atraída pelo ■ do ■ .
 - c) Características da ■ : esperta, faminta, enganadora.
 - d) Características do ■ : vaidoso, ingênuo.
- ② Copie a lição de moral desta fábula:
 - a) Quem ri por último, ri melhor.
 - b) A vaidade é para os tolos.
 - c) Em boca fechada não entra mosca.
- ③ Agora que você entendeu bem os quadrinhos, escreva uma redação narrando a fábula toda. Coloque título, construa no mínimo quatro parágrafos e use travessão para a fala da raposa. Faça em seu caderno.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. Bernadete M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? IN A concepção da escrita pela criança. Campinas, Pontes, 1988. p. 135-142.

ALDERSON, J. C. & URQUAHART, A. Introduction: What is reading? IN Reading in foreign language. London, Longman, 1984.

AMIEL, M. & IMBERT, A.M. Ecrire pour être lu. Cahiers Pédagogiques Paris, n° 257. p. 5-7. 1987.

ANTUNES, Irandé Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. Leitura: Teoria e Prática. Porto alegre. n° 10. (ano 6) p. 25-27. 1987.

BARRE-DE MINAC, C.; CROS, F.; RUIZ, J. Scribe ou écrit vain? Cahiers Pédagogiques. Paris, n° 257. p. 23-24. 1987.

BRITTO, L. Percival L. Fugindo da norma. Campinas, Atomo, 1991.

CAGLIARI, L. Carlos Alfabetização e Linguística. São Paulo, Scipione, 1989.

CEGALLA, Domingos P. Hora da Comunicação 7ª série, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1989.

..... idem, 8ª série, idem.

CHAROLLES, Michel Introductions aux problèmes de la cohérence des textes. Langue Française. Paris Vie Larousse 38: 7-14. 1978.

FAVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. Linguística textual. São Paulo, Cortez, 1988.

FERREIRO, Emília Alfabetização em processo. São Paulo, Cortez, 1988.

FIAD, Raquel Salek Ensino da Língua Materna: Gramática x Leitura e Redação? Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre. n.º 7. (ano 5) p. 21-24. 1986.

FRANCHI, Carlos Criatividade e Gramática. Trabalhos em linguística Aplicada. Campinas. n.º 9. p. 5-45. 1987.

GERALDI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste, 1984.
..... Portos de Passagem. Tese de doutorado. 1990.

GIROUX, Henry Escola crítica e política cultural. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1987.

GNERRE, Maurizio Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. Introdução Cohesion in English. London, Longman, 1976. p. 1-30.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. Introdução Cohesion in English. London, Longman, 1976. p. 1-30.

HEATH, Shirley B. Literate Traditions e Epilogue IN Ways with words. New York, Cambridge University Press, 1983.

IMBERT, A.M. & WEINTRAUB, N. Premières approches de l'écrit Cahiers Pédagogiques. Paris. n° 257. p. 25-26. 1987.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

..... No mundo da escrita. São Paulo, Atica, 1987.

..... A conceitualização gramatical na História, na Aquisição e na Escola. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas. n° 12. p. 13-22. 1988.

..... (org.) A concepção da escrita pela criança. Campinas, Pontes, 1988.

KLEIMAN, Angela Leitura: ensino e pesquisa, Campinas, Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça A coerência textual São Paulo, Contexto, 1990.

..... A coesão textual São Paulo, Contexto

LIMA, Branca Alves de Caminho Suave. Editora ES, 1984.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LYONS, John A gramática tradicional IN Introdução à linguística teórica. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. p. 4-20. 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Linguística de Texto: o que é e como se faz. Série Debates. nº 1. Recife. p. 1-64. 1983

MAROTI, D'Olív Curso Completo 2ª série, São Paulo, Atica.

..... idem, 4ª série, idem.

MATEUS, Mira et alii Mecanismos de estruturação textual IN Gramática da Língua portuguesa. Coimbra, L. Almedina, 1983.

SABINSON, M. Laura T. M. A criança e a alfabetização: Ler não é decodificar. Trabalhos em linguística Aplicada. nº 2. Campinas. p. 31-47. 1983.

SILVA, Lilian L. M. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Dissertação de mestrado. Unicamp. 1984.

SILVA, Rosa Mattos Tradição Gramatical e Gramática Tradicional São Paulo, Contexto, 1989.

STUBBS, M. The functions of written language IN The sociolinguistics of reading and writing. London, Rout lodge and K Paul, 1980. p. 97-115.

VERANTTE, Lenita e MELLO, R. de Escola é vida 3ª série, São Paulo, Editora do Brasil, 1985.

ZILBERMAN, R. & SILVA E. T. da Leitura: perspectivas disciplinares. São Paulo, Atica, 1988.