

CIBEC - PERIÓDICO
N.º 8250 F00D
CIBEC
DATA

CIBEC
CENTRO DE INFORMAÇÃO E BIBLIOTECARIA EM EDUCAÇÃO
Esplanada dos Ministérios, Bl. L, Torre
CEP 70047-902, Brasília - DF
Fones: (61) 410-9058 e 410-9051
Email: cibec@inep.gov.br
INEP - MEC

REPRODUZIDO PARA FINS NÃO COMERCIAIS
CIBEC - INEP - MEC

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

REPUBLICA DE
BRASILIA
23 AGO 1993

37 (05)
910559-0
v.10 (52)

Brasília
Ano X
n. 52
outubro/
dezembro
1991

BIBLIOTECA DE ABERTO

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Diretor-Geral
Divonzir Arthur Gusso

Gerência do Programa Editorial
Arsênio Canísio Becker

Subgerência de Editoração e Publicação
Tânia Maria Castro

Subgerência de Disseminação e Circulação
Sueli Macedo Silveira

Revisão: Arsênio C. Becker, Gislene Caixeta, Tânia Maria Castro
Normalização Bibliográfica: Maria Ângela Torres Costa e Silva
Datilografia: Maria Madalena Argentino
Colaboração: Antônio Bezerra Filho
Redação, Editoração e Correspondência:
Campus da UnB, Acesso Sul
Tel.: (061) 347-6980 - Fax: (061) 273-3233
CEP 70910-900 - Brasília-DF

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, destinada à divulgação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores. Publicado em dezembro de 1992.

Tema:

Leitura e Produção de Textos na Escola



INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04662 - 70312 - Brasília-DF



Apresentação

Este número 52, que versa sobre o tema "leitura e produção de textos na escola", especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, começa com a apresentação da questão por João Wanderley Geraldi (UNICAMP), através do título "O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem". Defende as instâncias públicas e as instâncias privadas, no quadro de uma concepção sócio-interacionista da linguagem. Portanto, segundo o autor, a aprendizagem fundamental é a "compreensão destas diferentes instâncias e, junto a elas, a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referências".

A apresentação do pensamento de outros especialistas inicia com Dagoberto Buim Arena (UFPA), tentando "compreender as relações que têm a língua o novo alfabetização que se quer formar". Arena verificou que o professor é "por geralmente não produz textos, preocupando-se mais com a ortografia. Conclui que "as pesquisas estão apontando para a realfabetização do professor".

Antônio A.G. Batista (UFMG), em "Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico", pretende "estabelecer algumas balizas prévias", integrando os "resultados de diferentes pesquisas e investigações sobre o ato de ler". A leitura é vista como um aspecto do processo de interlocução que se realiza através da escrita. Neste sentido, o autor analisa o seguinte quadro de relações: entre leitor e texto; entre leitor e autor, sob mediação do texto; entre, de um lado, leitor, texto e autor e, de outro, as práticas sociais e históricas.

Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS) desenvolve o título "Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola", revisitando parte da literatura relativa à redação e leitura, numa abordagem horizontal, sem maior aprofundamento. A autora crê, todavia, ter conseguido identificar contradições importantes e possibilidades de mudança, a partir das propostas de ensino e de leitura e produção textual que emergiram na década de 80.

Adriana Rauber e Maria Isabel H. Dalla Zem (UFRGS) desenvolvem o título "Ler e escrever: histórias, significados e maneiras de dizer", relatando uma experiência de construção de textos por parte de alunos de 7ª e 8ª séries e fazendo sua análise. Elas consideram que "o ensino da língua materna seria mais desafiador e eficaz se fosse dada a devida importância à competência lingüística dos alunos".

Ivany Souza Ávila e Jaqueline Moll Pinto (UFRGS) fazem algumas reflexões sobre a produção textual com base numa pesquisa realizada em duas salas de aula, sob o título: "A produção escrita no início da escolaridade: em busca da compreensão do processo de tornar-se escritor-produtor de significados". Entendem que "a concepção epistemológica piagetiana de que o conhecimento caracteriza-se por uma ação interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio é evidente no campo da língua escrita".

Por fim, antes da bibliografia, são publicadas duas resenhas: uma sobre o livro "Portos de Passagem" de Wanderley Geraldi; e outra sobre a obra "Discurso da Escrita e Ensino", de

ESTADO	MUNICÍPIO	ASSUNTO
Minas Gerais	São José da Varginha	9. Municipalização do ensino: a Prefeitura faz altos investimentos em educação básica e garante acesso a crianças da zona rural através do transporte gratuito.
	Sete Lagoas	10. Mudanças baseadas nas idéias de Emilia Ferreiro, implantadas ao longo de oito anos, zeram a evasão e imprimem nova qualidade ao ensino em escolas do município.
	Contagem	11. Municipalização do ensino: Introdução de mudanças em nível de gestão, filosofia e aspectos pedagógicos.
	Vazante	12. Implantação de escola-pólo permite às comunidades rurais educação moderna, em horário integral, graças a um sistema de transporte.
Mato Grosso	Várzea Grande	13. "Projeto Aceleração": une e condensa disciplinas da terceira e quarta séries, resultando em diminuição da repetência e da evasão.
	Cuiabá	14. "Projeto Terra" introduz no currículo a história e a vivência de cada comunidade.
	São Félix do Araguaia	15. "Projeto Inajá" habilitação de professores leigos em áreas rurais e indígenas, baseada na teoria construtivista.
Mato Grosso do Sul	Três Lagoas	16. Projeto na "Alfabetização através das Palavras": metodologia de ensino-aprendizado baseada na teoria construtivista.
	Tangará	17. "Laboratório Vivencial": projeto piloto de capacitação de equipes municipais de educação do Pólo Noroeste, com recursos do Banco Mundial e a colaboração da Unicamp e da Secretaria Estadual de Educação.
	Amambá	18. Crianças indígenas são alfabetizadas em guarani pelo método de Paulo Freire.
Pará	Belém	19. "Projeto Formação": iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará que tem por objetivo melhorar o ensino público através da realização de cursos, encontros e seminários para a atualização do conhecimento e da criação de oficina de materiais didáticos alternativos.
Paraíba	João Pessoa	20. Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) - única na América Latina, trabalha com todos os tipos de portadores de deficiência.
Paraná	Ponta Grossa	21. "Projeto Realidade": procura integrar a pré-escola com o primeiro grau, dando à criança uma noção de continuidade em seu processo de aprendizagem, utilizando como referência as teorias de Piaget.
Pernambuco	Recife	22. Projeto "Renascer": escola ambulante para meninos de rua em bairros populares do Recife.
	Jaboatão dos Guararapes	23. "Projeto Saber Ler": projeto alternativo de alfabetização de jovens e adultos adequado às diferentes regiões.
Piauí	Teresina	24. "Projeto Casa-Escola" (ensino domiciliar) alfabetiza crianças em seis meses em Teresina.
		25. Experiência de co-gestão escolar: implantação de cooperativa educacional com o objetivo de promover educação de qualidade utilizando métodos pedagógicos modernos com baixo custo.
Rio de Janeiro	Rio Claro	26. Municipalização do ensino. Projeto de recuperação global de escolas rurais: gestão, aspectos pedagógicos, infraestrutura física.
	Zona Norte do Estado	27. Projeto "Educação Tecnológica e Profissional na Perspectiva da Alfabetização e Cidadania": trabalho é chamatiz para completar alfabetização.
Rio Grande do Norte	Natal	28. Secretaria Municipal de Educação lança "Projeto de Alfabetização de Crianças, Adolescentes e Adultos", com participação de sindicatos, Igreja e meios de comunicação.
		29. "Dicas de Bateria Popular": utilização de folclore e tradições regionais como ins-

Com este número

nova, em dois sentidos: primeiro, porque acolheu a sugestão de tema de um grupo de pesquisadores que tomou a iniciativa de sua proposição; em segundo lugar, foi o mesmo grupo que indicou os colaboradores para o periódico.

Para os números seguintes, o INEP está indo além. Identifica um especialista de determinado tema, o qual recebe a tripla missão: primeiro, de organizar todo um número de forma lógica e abrangente; em segundo lugar, de identificar os autores dos diferentes elementos lógicos e das partes da publicação e acertar com eles a produção dos textos e seu envio ao INEP; e, por fim, de ele próprio produzir o artigo-base (enfoque), fazendo uma abordagem geral da questão do tema em pauta. Os temas foram sugeridos pela comissão editorial dos três números anteriores.

Assim, já estão sendo organizados números do "Em Aberto" sobre os seguintes temas:

1. Tendências na educação em ciências (por uma professora da USP)
2. Tendências na informática em educação (por um professor da UNICAMP)
3. Tendências na formação dos professores (por um professor da UNICAMP)
4. Tendências no ensino básico (por uma professora da UFRJ).

Núcleo de Referências sobre Experimentos e Inovações Educacionais

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - buscando atingir suas competências básicas de contribuição para formulação de políticas públicas de educação, iniciou, em 1992, a implantação do Núcleo de Referências sobre Experimentos e Inovações Educacionais - NREI - em convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

Visando fortalecer as funções do INEP na formulação dessas políticas e programas na área da educação básica no Brasil, através da captação, análise e disseminação de informações sobre experimentos de inovação e transformação, o NREI vem desenvolvendo atividades que lhe permitam a formação de um amplo acervo de experimentos e inovações em áreas relacionadas à educação, treinamento e capacitação de recursos humanos, novas metodologias e filosofias pedagógicas, gestão e administração escolar, entre outras.

Assim, projetos desenvolvidos por entidades diversas, em situações e locais diferentes, utilizando, algumas vezes, recursos financeiros, mas apresentando resultados animadores, devido à sua propriedade na aplicação, desenvolvimento e continuidade, o NREI tem identificado aqueles apoiados principalmente por Secretarias Municipais de Educação, em municípios brasileiros que conseguiram intervir em suas comunidades, melhorar a qualidade de ensino e diminuir sensivelmente índices desfavoráveis de repetência, evasão e de baixa qualidade de ensino.

Pesquisando informações em periódicos e na revista NOVA ESCOLA, o NREI conta atualmente em sua base de dados com aproximadamente 150 projetos registrados, dos quais se destacam os seguintes que deverão ser objeto de estudos mais aprofundados através de estudos de caso, em cooperação técnica com entidades ligadas às áreas da Educação, Sociologia e Antropologia.

ESTADO	MUNICÍPIO	ASSUNTO
Acre	Xapuri	1. "Projeto Seringueiro", baseado no método de Paulo Freire, assegura educação para os seringueiros e suas famílias.
Bahia	Santaluz	2. "Projeto TRANSE (Transformando a Educação no 1º grau): novas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem são ensinadas por professores da Universidade Estadual de Feira de Santana,
Ceará	Icapuí	3. Município ganha prêmio UNICEF por conseguir escolarizar todas as crianças de 7 a 14 anos, garantindo qualidade do ensino e transporte gratuito aos alunos.
Espírito Santo	Piúma	4. No litoral sul do Estado uma escola ensina filhos de pescadores. A criação da escola nasceu da necessidade de melhoria de vida dos pescadores.
	Vila Pavão, Boa Esperança P Água Branca	5. Criação de Centros Integrados de Educação Rural com o objetivo de promover formação integral. Implantando um currículo que atenda às necessidades dos alunos e de entidades de pequenos produtores.
	Vitória	6. Novos procedimentos de planejamento e avaliação da aprendizagem adotados por cento e quarenta escolas da rede municipal de Vitória no projeto: "Experiência de Alfabetização".
Goiás	Goiânia	7. "Trabalhando com as Mãos": projeto idealizado pela Prefeitura, em 1989. combate a evasão escolar e aumenta a renda familiar através da profissionalização de alunos de doze a dezessete anos que recebem meio salário mínimo.
		8. Secretaria Estadual da Condição Feminina e Prefeitura de Goiânia criam programa de alfabetização para mulheres de baixa renda.

	Ronda Atta e Sarandi	34. Educação rural, em assentamentos de agricultores "Sem Terra" na região de Ronda Atta e Sarandi, com uma postura participativa e de valorização do saber popular e do trabalho coletivo.
	Erexim e Ajuricaba	35. Projeto "Aula Integrada": em implantação em escolas rurais com classes multisseriadas sob orientação da Universidade de Ijuí o "método natural" se propõe a resolver a questão da evasão e repetência.
São Paulo	Estado	36. "Projeto Oficinas Pedagógicas": criadas pela Secretaria Estadual de Educação têm o objetivo de promover a capacitação dos professores, produzir e colocar disponíveis materiais didático-pedagógicos.
	Santos	37. Universidade Estadual Paulista (UNESP) atualiza professores da rede municipal e estadual da baixada Santista através do Centro de Ensino e Pesquisa do Litoral Paulista (CEPEL). 38. Implantação em toda a rede municipal do projeto pedagógico baseado no ensino Interdisciplinar
	São Paulo	39. Im, Interdisciplinaridade na rede pública municipal - baseada na teoria construí
Tocantins	Miracema e SãoValério	40. "Projeto Escola viva prevê capacitação de professores e atendimento a alunos entre sete e quatorze anos, fora da escola, e a escolas indígenas.

Pesquisa sobre leitura e escrita

Abaixo são relacionadas três pesquisas que o INEP vem apoiando financeiramente:

1. O perfil histórico e lingüístico do leitor brasileiro e sua relação com a escola. Pela Profª Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi (PUCAMP).
2. Consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Pelo ProL Antônio Roazzi (UFPE)
3. Memória do ensino da leitura e da escrita em Minas Gerais. Pela Profª Magda Becker Soares (UFMG)

"Leitura: teoria & Prático"

Associação de Leitura do Brasil. Fac. de Educação, UNICAMP

Desde o seu surgimento, em 1982, a revista "Leitura, teoria e prática", publicação semestral da Associação de Leitura do Brasil editada pela Editora Mercado Aberto, tem se constituído em marco de referência obrigatório para pesquisadores e professores de todos os níveis de ensino que lidam com a leitura. Mantendo bom nível de qualidade gráfica e seguindo um formato não rígido, que abriga desde resenhas de publicações recentes a sínteses de pesquisas de orientações variadas, passando por estudos ou artigos de cunho mais teórico e relatos de experiências, a publicação vem refletindo - ao longo de seus dez anos - as tendências mais florescentes do pensamento brasileiro

sobre leitura. Pontos-de-vista da Literatura, da Lingüística, da Psicolingüística, da Análise do Discurso e da Pedagogia têm informado a variedade de suas matérias, cujo foco vai desde a "leitura" na pré-escola até o nível universitário, espraiando-se para a leitura extra-escolar.

Cooperação educativa Brasil-França

Ao abrigo do projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, no âmbito da cooperação franco-brasileira, realizou-se, nos dias 14, 15 e 16 de dez./92, em Brasília, o Seminário Nacional sobre Formação do Leitor, o papel das agências de formação de professor para a educação fundamental, organizado pelo MEC e a Universidade de Brasília.

II Encontro Internacional de Leitura

Sob o patrocínio da Associação Argentina de Leitura (AAL), será realizado entre 6 e 9 de maio de 1993, em Buenos Aires, o II Encontro Internacional de Leitura, sobre o seguinte tema central: Leitura e Escolaridade. Destina-se aos especialistas da problemática relacionada com a leitura e aos professores. Outras informações podem ser obtidas diretamente na AAL, pelo telefone 812-2259 ou pelo endereço: Viamonte 1876, 4º 1,(1056) Buenos Aires.

010 - 1000000
 00010508
 3

REPRODUZIDO PARA FINS NÃO COMERCIAIS
 CIBEC-INEP-MEC

enfoque: Qual é a questão?

O ENSINO E AS DIFERENTES INSTÂNCIAS DO USO DA LINGUAGEM
 João Wanderley Geraldi

pontos de vista: O que pensam outros especialistas?

DO INSTRUTOR AO ALFABETIZADOR/LEITOR - o caminho histórico e o horizonte possível
 Dagoberto Buim Arena **13**

SOBRE A LEITURA - notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico
 Antônio A. G. Batista **21**

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: novas idéias numa velha escola
 Rosa Maria Hessel Silveira **39**

LER E ESCREVER: histórias, significados e maneiras de dizer...
 Adriana Rauber
 Maria Isabel Habckost Dalla Zem **53**

A PRODUÇÃO ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE: em busca da compreensão do processo de tornar-se escritor-produtor de significados
 Ivany Souza Ávila
 Jaqueline Moll Pinto **63**

resenhas: PORTOS DE PASSAGEM - Wanderley Geraldi
 Rosa Maria Bueno Fischer **69**

DISCURSO DA ESCRITA E ENSINO - Solange Leda Gallo
 Joice Welter Ramos (UFRGS) **73**

Em Aberto, Brasília, ano 10, n.52, out./dez. 1991 **1**

CIBEC
 CENTRO DE INFORMAÇÃO E BIBLIOTECA EM EDUCAÇÃO
 Esplanada dos Ministérios, Bl. L, Térreo
 CEP 70047-902, Brasília - DF
 Fones: (61) 410-9052 e 410-9051
 Email: cibec@inep.gov.br
 INEP - MEC

bibliografia:

77

Painel: APRESENTAÇÃO
CARTA AO LEITOR
NÚCLEO DE REFERÊNCIAS SOBRE EXPERIMENTOS E INOVAÇÕES EDUCACIONAIS
INFORMAÇÕES RÁPIDAS

ENFOQUE: Qual é a questão?

O ENSINO E AS DIFERENTES INSTÂNCIAS DE USO DA LINGUAGEM

João Wanderley Geraldi¹

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

(do Ensino de Ptahhotep, vizir do rei Iseti, da IV dinastia (2450 a.C), apud M. Manacorda, 1989, p. 14)

Introdução

No quadro de uma concepção sócio-interacionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio na realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalhos dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação social. Cada palavra emitida "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (Bakhtin, 1981, p.113).

Elegendo-se, na esteira do pensamento bakhtiniano, o processo de interação como o *locus* produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como o centro organizador e formador da atividade mental, já que "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (p. 112), pode-se dizer que o trabalho lingüístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sígnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas.

¹ Doutor em Lingüística. Professor do Departamento de Lingüística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O estudo e o ensino de uma língua não pode, neste sentido, deixar de considerar - como se fossem não-pertinentes - as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua "apreensão" demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado, porque produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - e hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre construção.

Centrando minhas preocupações nas ações que se fazem com a linguagem (Geraldi, 1991), meu objetivo neste texto é chamar a atenção para as conseqüências de duas diferentes formas de interação verbal, em função das instâncias concretas em que se realizam as enunciações dos sujeitos falantes: as instâncias públicas e as instâncias privadas de uso da linguagem.

Linguagem e Poder

Ao que tudo indica, a preocupação com a linguagem não resulta da existência da escola; ao contrário, pelas indicações dadas por Manacorda em seu estudo sobre a sociedade e educação no antigo Egito, pode-se supor que a escola surge na história para atender, entre outras exigências sociais, uma preocupação muito específica com a linguagem. Por que esta preocupação? Por que, ao longo da história da educação, documentos distantes mais de milênios e de diferentes civilizações, demonstram a constância desta preocupação⁹ Por que, ainda hoje, este eterno retorno do tema⁹ Que respostas, hoje, são dadas a esta preocupação?

Evidentemente, as diferentes respostas dadas ao longo da história estão estreitamente entrelaçadas com as situações e aos momentos políticos vividos em cada civilização: olhar para a história da educação a partir das formas com que se configurou esta preocupação, tentando extrair das ações pedagógicas propostas as razões de ser desta preocupação, é um desafio a ser enfrentado.

Ainda que a preocupação de Manacorda não seja especificamente com a questão lingüística, seu comentário ao Ensino de Ptahhotep é esclarecedor.

"O falar bem é, então, conteúdo e objetivo do ensino. Mas o que significa exatamente este falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando ou, antecipando os termos de Quintiliano, perante uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político. Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontramos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra." (Manacorda, 1989, p. 14)

Esta continuidade e afinidade, apesar das diferenças, são suficientemente instigantes: a aprendizagem da palavra que convence atravessa séculos, porque necessidade das diferentes classes dominantes na história. Obviamente, nem sempre o poder do discurso, a oratória, tiveram prestígio. Se 450 anos depois de Ptahhotep se pode ler no **Ensino para Merikara** (filho do faraó Kethy II, da X dinastia, 2000 a.C.)

"Sê um artista (*hemme*) da palavra, para seres perene. A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte do que qualquer arma." (Apud Manacorda, 1989, p. 18)

ou mais de três milênios depois, entre os humanistas

"...a filosofia é liberal porque seu estudo torna os homens livres... A essa, salvo engano, é preciso acrescentar uma terceira: a eloquência." (Vergério)

"Por que as crianças devem ser instruídas antes de tudo na arte gramatical? - Porque ela é o início e o fundamento de todas as disciplinas e não é possível atingir a perfeição em nenhuma disciplina senão começando pela gramática." (Niccolò Perotti, apud Manacorda, 1989, p. 181-182).

também podem ser lidas posições diferentes, como em Virgílio ou Gelli, respectivamente, o primeiro definindo um certo tipo de qualidade para a "oratória romana"; o segundo ressaltando a importância dos conhecimentos sobre a natureza:

"Outros, sem dúvida, serão mestres em construir estátuas de bronze que parecem respirar, ou esculpir imagens viventes no mármore, saberão defender com a oratória mais aguda as causas legais, saberão traçar os movimentos do céu com o compasso e prever o surgir dos astros. Mas a ti, ó romano, cabe governar os povos com leis firmes (esta é a tua arte!), impor a tua paz ao mundo, perdoar aos vencidos e dominar os soberbos!"

"A gramática, ou melhor, o latim, é uma língua, e não são as línguas que fazem os homens doutos, mas os conceitos e as ciências... São as coisas e não as línguas que fazem os homens doutos... Pode-se ser sábio e douto sem saber a língua grega e latina... Não são as línguas que fazem os homens doutos, mas as ciências." (apud, Manacorda, 1989, p. 85 e 190)

Entre a força do dizer e a força do fazer, diferentes opções na história informaram a ação pedagógica no que tange ao ensino/aprendizagem da língua. Não creio que nossa época tenha escapado de fazer suas opções. Embora mais difícil de configurar tanto as preocupações com a linguagem quanto as opções de uma sociedade complexa como a nossa, nosso tempo não passa ileso pela história. Antes de traçar alguns elementos que me permitam definir a forma como vejo a relação entre linguagem e escola, tomo como ponte Comenius numa passagem em que refuta as posições daqueles que aconselham mandar diretamente à escola de latim as crianças a serem mais bem instruídas, sem antes frequentarem as escolas de língua nacional:

"... querer ensinar uma língua estrangeira a quem não domina ainda a sua língua nacional, é como querer ensinar equitação a quem não sabe ainda caminhar. (...) Do mesmo modo que Cícero dizia que lhe era impossível ensinar a aprender a quem não sabia falar, também o nosso método proclama que não convém ensinar o latim a quem não sabe ainda a sua língua nacional, pois estabeleceu que esta deve dar a mão à outra e servir-lhe de guia."(Comênio, 1627, XXIX-4)

Na ideologia que sustenta Comenius, tanto as escolas de língua nacional quanto as escolas de latim deveriam ser universais. É no interior desta universalidade proclamada que interessa notar rumos diferentes para a aprendizagem da língua nacional. Como em Niccolò Perotti, também em Comenius não se aponta mais para a aprendizagem da palavra que convence. Outra é a finalidade: servir de guia para outras aprendizagens. A aposta na escola e na sua universalidade permitiria a visionários como Comenius esquecer o poder de persuasão e convencimento do discurso, já que todos instruídos, numa sociedade de escolarizados, seríamos "iguais" no uso da língua nacional. Daí, outro destino a seu ensino/aprendizagem: saber a língua seria uma chave com que abrir o caminho de acesso a outros conhecimentos.

Na perspectiva de que o objetivo último da escola é a transmissão de conhecimentos, o domínio da língua passa a ser instrumental, muleta necessária para aqueles que se querem instruídos. Como se construiu este

objetivo para a escola a esta função instrumental para a aprendizagem da língua materna? Passear pela história, a passos de sete léguas que seja, é sempre perigoso, pois para poder entender o que possa querer dizer "ser instruído" é preciso voltar recuperando fios perdidos para tecer uma resposta, mesmo que provisória.

Já no tempo de Ptahhotep havia escrita, mas o trabalho do escrever era menos nobre do que o trabalho de "falar no conselho", de "aplacar a multidão". Os escribas se encarregavam dos hieróglifos, da técnica. Mas o domínio da técnica acaba por produzir poder. E a escrita, "que guarda a recordação de tudo e é a mãe das Musas", acumula registros, guarda história, é sabedoria armazenada. De uma antologia escolar egípcia:

"Os escribas cheios de sabedoria, do tempo que seguiu ao dos deuses... escolheram como próprios herdeiros os livros e os ensinamentos que deixaram. Elegeram como sacerdote ritualista o rolo de papiro; da prancheta da escola, fizeram o seu filho preferido. Os ensinamentos são as suas pirâmides; o cálamo, o seu filho; a prancheta de pedra, a sua esposa; do grande ao pequeno, todos se entregam a eles como filhos, porque os escribas estão à frente... E são chamados pelos livros que escreveram..."

Ou ainda em uma sátira dos ofícios:

"Sê escriba: esse ofício salva da fadiga e te protege contra qualquer tipo de trabalho. Por ele evitas carregar a enxada e a marra e dirigir um carro. Ele te preserva do manejo do remo e da dor das torturas, pois ele te livra de numerosos patrões e superiores.

Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei." (apud Manacorda, 1989, p. 31-33)

O Ensino Instrumental da Língua

Se antes, para o exercício do comando, bastava o domínio da palavra falada e a escrita servia apenas para o registro histórico, agora um sábio já não se faz sem sua bagagem de livros. E o domínio da técnica do ler e escrever torna o escriba não só aquele que tem a chave de acesso à sabedoria historicamente produzida e registrada, mas também o produtor desta sabedoria. Entre a força do dizer e a força do fazer, introduz-se uma nova forma de construção da força do que diz: a autoridade do saber (um saber que não mais deriva diretamente dos deuses, mas um saber que se funda na recolha dos saberes registrados a que a leitura dá acesso). Por esta via, aprofundam-se as diferenças já existentes entre trabalho manual e trabalho intelectual; mas também se prepara o terreno para outra cisão, já presente, que tende a se aprofundar quanto mais complexas vão se tornando as sociedades: a cisão entre cultura popular e cultura erudita. E ser instruído tem a ver com esta distinção.

Segundo Lovisolo (1988), a consciência desta cisão remontaria ao Renascimento, com discussões que persistem até hoje. Trata-se de culturas que se produzem rigorosamente separadas, havendo imposições de cima para baixo (em **cima** refere sempre cultura erudita ou cultura da classe dominante), ou são culturas em que circulam influências recíprocas? Talvez no interior desta cisão se possa compreender melhor a posição de Comenius a favor da universalização da escola: ela poderia diminuir o fosso que separa a cultura popular da cultura erudita e com o tempo, instruídos pela escola, uma e outra seriam uma coisa só, com evidente erradicação da primeira e entronização da segunda. E aí está a função da escola: distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos.

Não creio que no nível do **proclamado** esta função da escola tenha deixado de visitar nossas representações contemporâneas sobre a instituição escolar. Apenas a título de lembrança, incluem-se aqui as infundáveis discussões sobre a "recuperação da qualidade do ensino", e, no interior de perspectivas auto-intituladas de progressistas, a manutenção dessa função distributiva, em que o acesso ao conhecimento aparece

como exigência prévia a qualquer mudança, como se pode ler nesta passagem.

"... a escola tanto pode-se organizar para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como para garanti-lo; se assume o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe **instrumentalizar** os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social.

Portanto, uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e **ai se insere a função de transmissão do saber escolar**. Em outras palavras, ao lado de outras mediações, é **a aquisição de conhecimentos e habilidades** que, assumindo formas pedagógicas, garantirá maior participação das classes populares na definição de um projeto amplo de transformação social." (Libâneo, 1987, p. 95-96 - grifos meus)

Até aqui adiantamos alguns elementos que permitem entender, parece-me, esta função instrutiva da escola: a) graças à escrita, acumularam-se conhecimentos; b) estes conhecimentos, registrados e armazenados, constituem a cultura válida; c) por uma razão salvacionista (Comenius) ou por uma razão 'revolucionária', a aquisição destes conhecimentos é uma *conditio sine qua non* da salvação ou da transformação. Resta agora trazer à tona alguns elementos que permitam compreender, no interior desta função maior de "distribuição da cultura (erudita)", a função instrumental do ensino da língua materna, ou mesmo do ensino de outras línguas.

Para tanto, retomo aqui um fragmento do editorial da Folha de S. Paulo, **Barbárie Educacional**, em que se comentam os resultados parciais da pesquisa de avaliação do ensino público, realizada pela Fundação Carlos Chagas:

"O quadro não é menos alarmante no que tange ao domínio do português. Os exemplos recolhidos pela pesquisa evidenciam a incapacidade do sistema escolar em superar as deficiências resultantes de um uso oral rudimentar e quase bárbaro da língua. A palavra ambulância é substituída, por exemplo, por "bulancia, bulasia, ou ambolhança". O que se nota é que o estudante desconhece a pronúncia correta da palavra e procura encontrar uma grafia que corresponda à forma com que esta é falada em seu grupo social. Poder-se-ia, numa imagem que comporta algum exagero mas não é de todo destituída de sentido, dizer que se reagem (sic) como estrangeiros diante da língua portuguesa (sic).

A simples descrição desses exemplos, com efeito, é suficiente para acentuar o potencial de marginalização social a que está sujeita a maioria dos estudantes da rede pública. A dificuldade em dominar o léxico e as estruturas da língua se reflete inexoravelmente em sua capacidade de compreensão, de raciocínio, de trabalho e em seu comportamento social. Numa palavra, limita a sua autonomia individual ao mesmo tempo em que estreita violentamente o seu acesso a todo tipo de oportunidade de desenvolvimento pessoal." (Folha de S. Paulo, 25/02/90)

Além de outras questões que mereceriam detalhada análise, retiro deste texto três tópicos que, aliados aos três elementos levantados anteriormente para a compreensão da função instrutiva da escola, podem ajudar a esclarecer a função instrumental do ensino de linguagem na escola: a) as deficiências resultantes de um uso oral rudimentar e quase bárbaro da língua; b) a forma como esta (a língua) é falada em seu grupo social; c) o reflexo da deficiência no domínio do léxico e das estruturas da língua na capacidade de compreensão, de raciocínio, de trabalho e comportamento social. Sobre estes tópicos, algumas considerações:

a) O conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou, com o trabalho social e histórico, como conhecimento hoje disponível graças à escrita. Assim, o primeiro acesso que a escola deve proporcionar é o acesso à escrita. Admita-se que o processo de alfabetização tenha terminado: qual a razão

para se continuar dando aulas de português? Acabar com o uso "rudimentar" e "quase bárbaro" da língua. É óbvio que predicar assim o uso (oral) da língua é também classificar seus falantes numa outra cultura: rudimentar e bárbara, situação que se mudará pela **aquisição de conhecimentos e habilidades**. Estamos ante a cisão cultura popular/cultura erudita, que se revela nos usos lingüísticos. Desconhece-se, no texto em mira, que tais usos respondem cabalmente às necessidades dos falantes, uma vez que a criança, ao chegar à escola, já resolveu, em seu meio, questões lingüísticas bem mais pertinentes do que aquelas apontadas como problemáticas, a saber:

"As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que saber: a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada." (Gnerre, 1985, p. 4)

Se entendermos "rudimentar" como simples, há um equívoco, porque nada há de simples em tais regras; se entendermos "bárbaro" como destruidor, é preciso então admitir que se está defendendo uma certa imutabilidade da linguagem, o que só é possível numa forma não mais falada, ou seja numa língua morta. Evidentemente, não se trata disso; trata-se de preconceito contra variedades dialetais distintas da variedade socialmente valorizada;

b) Este grupo social, cuja forma de falar é "rudimentar" e "quase bárbara", produz e produziu conhecimentos. No entanto, os conhecimentos socialmente rentáveis são outros; escritos e expressos numa variedade desconhecida, à qual é preciso aceder como condição prévia de acesso ao conteúdo transmitido. Gnerre, ao se referir ao poder das palavras, especialmente de algumas palavras, diz:

"Na variedade padrão são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associadas ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma

comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado." (Gnerre, 1985, p. 15)

A ideologia que sustenta a visão instrumentalista do ensino de língua acaba por separar forma de conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem no sentido formal e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem. Isto lembra a experiência de um jovem monge, narrada nas **lembranças da escola** de Walafrid Strabo, relativas ao segundo decênio do século IX:

"... A bondosa ajuda do mestre e o orgulho, juntos, levaram-me a enfrentar com zelo as minhas tarefas, tanto que após algumas semanas conseguia ler bastante corretamente não apenas aquilo que escreviam para mim na tabuinha encerada, mas também o livro de latim que me deram. Depois recebi um livrinho alemão, que me custou muito sacrifício para ler mas, em troca, deu-me uma grande alegria. De fato, quando lia alguma coisa, conseguia entendê-la, o que não acontecia com o latim; tanto que no início **ficava maravilhado porque era possível ler e, ao mesmo tempo, entender o que se tinha lido.**" (apud Manacorda, 1989, p. 135 - grifos meus)

O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino de língua é o de 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, ultrapassado o segundo momento, definir participativamente "um projeto amplo de transformação social";

c) Fora da forma preconizada ou canonizada de compreensão, raciocínio, trabalho e comportamento social, nada há. Só barbárie. E antes que os bárbaros invadam o império, não mais romano, é preciso que a escola os instrumentalize, de forma não muito educada, a serem educados na in-

vasão, isto é, na sua incorporação ao mercado imperial, compreendendo-o, raciocinando como ele, trabalhando e comportando-se adequadamente dentro dele. Salvos ou transformadores, todos formados pelo mesmo caminho inexorável da aquisição de uma nova linguagem e de seus conteúdos, afastaremos juntos o perigo bárbaro.

No entanto, não se quer negar nem a existência de diferentes variedades lingüísticas, nem o direito ao conhecimento historicamente acumulado. E este, como se sabe, vem expresso numa linguagem:

"Todo conhecimento científico se desdobra num universo de linguagem; aceitando provisoriamente a língua usual ou criando uma para seu uso, a Ciência requer necessariamente, como condição **transcendental**, um sistema lingüístico." (Granger, 1974, p. 133)

E quando o conhecimento é expresso na linguagem usual, esta não é aquela que dominam os estudantes da escola pública; quando expresso na linguagem formalizada e específica da área de conhecimento, a linguagem usual serve, bem ou mal, como forma de tradução deste conhecimento e desta linguagem. Abandonada a visão instrumentalista do ensino/aprendizagem da língua, há urgência de outra resposta, antes que a noite chegue e nos tornemos irreparável memória.

Diferentes Instâncias de Aprendizagem

Do ponto de vista sócio-interacionista da linguagem, a variedade lingüística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como o sujeito que é, ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social. Foram interações em sua família, em seu grupo de amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente, aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, **seu** trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, in-

corporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros. Ora

"Entender não é reconhecer um sentido invariável mas 'construir o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece." (Gnerre, 1974, p. 14)

Como já assinalamos, a própria compreensão é um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados e em maior número serão as categorias com que a criança vai construindo suas interpretações da realidade.

O que a escola vai possibilitar à criança? Pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as oportunidades de processos interlocutivos. Fundamentalmente, parece-me que a principal diferença consiste nas instâncias destes processos. Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e funcionamento da linguagem em uso, na escola abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. Trata-se de **Instâncias públicas** de uso da linguagem. Note-se, não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A aprendizagem destas se dará, não sem contradições, concomitantemente à aprendizagem da linguagem utilizada em tais instâncias.

Elias Canetti, em sua narrativa sobre esta aprendizagem de uma instância diferente de uso da linguagem, aquela da sala de aula, registra, de sua história:

".... havia necessidade de incrementar minha vivacidade natural para fazer-me valer ante minha mãe. Na situação diferente de sala de aula, eu me comportava como em casa. Eu me portava perante o professor como se ele fosse minha mãe. A única diferença era que eu tinha de levantar o dedo antes de responder. Mas então a resposta vinha logo e os outros perdiam a ocasião. Nunca me ocorreu que esta conduta pudesse enervá-los ou até mesmo ofendê-los. A atitude dos professores, diante dessa agilidade, era variada. Uns sentiam que as aulas lhes eram facilitadas quando alguns de seus alunos reagiam a todo momento. Isso favorecia seu próprio trabalho (...). Outros sentiam que havia injustiça e temiam que alguns alunos de natureza mais lenta, tendo sempre diante de si aqueles que reagiam com rapidez, perdessem a esperança do sucesso. (...) Mas havia também os que se alegravam porque o **saber** merecia a devida honra..." (Canetti, 1987, p.237).

Em resumo, defende-se o ponto de vista de que não se contrapõem dois mundos absolutamente diferentes. Embora possam ser diferentes na forma lingüística que usam (variedade culta x variedade não-culta) e nos conteúdos que transmitem (diferentes categorias com que compreendem a realidade e a ela se referem), e profundamente diferentes em seus interesses de classe, o modo de constituição lingüística destes dois mundos é o mesmo (e por isso mesmo revelam suas diferentes compreensões de mundo): ambos se constituíram através de processos interlocutivos, e em suas histórias.

Estes fatos implicam que a escola poderia, se quisesse ser bem sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem sucedida, proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. Neste processo ela não passa (acede) de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes. O significativo não é o que é necessário para "aceder" a outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que, durante o período escolar, continuam a existir fora da escola.

Este privilégio da **interlocução** desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar (uma linguagem a que o aluno teria acesso). No mesmo sentido, não se trata de trazer para o interior da educação formal (a sala de aula) o informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação dentro da sala de aula apenas como um "recurso didático" de apreensões de visões de mundo, de conhecimentos ingênuos, etc. que ao longo do processo de escolaridade iriam sendo substituídos por saberes organizados e sistemáticos.

Uso da Linguagem em Instâncias Privadas e Públicas

Assumindo-se a distinção entre instâncias privadas de uso da linguagem e instâncias públicas de uso da linguagem, mas aceitando-se a similaridade de processo de constituição, deslocam-se distinções estanques entre variedades culta/não culta; conhecimento sistemático/conhecimento informal ou ingênuo; cultura erudita/cultura popular. Beneficiando-se dos acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção, que se fazem no tempo e constroem história, privilegia-se a circulação de influências entre estas dicotomias.

Obviamente, as instâncias correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho lingüístico. Correspondem, pois, a diferentes contextos sociais das interações, e o trabalho lingüístico que neles ocorre caracteriza-se diferenciadamente.

Tomando-se como exemplo interações de sala de aula, não se pode ignorar a presença dos outros alunos, que interferem no processo interlocutivo, como aponta Legrand-Gelber.

"Existem permanentemente os efeitos da co-interpretação e da representação do saber dos outros que fazem da fala do aluno um discurso altamente polifônico. Pode-se também observar que o discurso do professor se dirige ao conjunto da classe, enquanto que a verificação de sua compreensão não se faz senão sobre um ou alguns alunos, funcionamento que tem efeitos complexos e difíceis de estudar do ponto de vista das crenças. Um aluno não sabe até

onde os outros compreenderam, se seu nível de apropriação está de acordo ou não em relação ao dos demais. Para o professor, a escolha do aluno interrogado não é indiferente: se se trata de um aluno em dificuldade, isto lhe permite reformulações; se se trata de aluno sem problema, isto lhe permite seguir seu curso, sendo dado que há poucos riscos de que o aluno que não esteja seguro de ter compreendido demande re-explicação sem ser convidado, explicitamente, a fazê-lo." (Legrand-Gelber, 1988, p. 87)

Consideremos, ainda que sumariamente, as possíveis caracterizações do trabalho lingüístico nas diferentes instâncias, e seus pontos de intersecção. Para tanto, usemos uma distinção tradicional entre produção e compreensão (e nesta, como já vimos, há também trabalho e não mera decodificação):

INSTÂNCIAS

Públicas	Privadas
a) atende a objetivos mediatos (satisfação de necessidades de compreensão do mundo)	a) atende a objetivos imediatos (satisfação de necessidades vivenciais básicas)
b) interações à distância, no tempo e no espaço, implicando também interlocutores desconhecidos	b) interações face-a-face, o que implica a presença de interlocutores conhecidos
c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência nem sempre compartilhados, com categorias abstratas ou mais sistemáticas	c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência compartilhados, vinculados à experiência cotidiana
d) privilégio da modalidade escrita	d) privilégio da modalidade oral

Parece-me que o ponto de articulação mais específico entre estas duas instâncias se dá no processo de compreensão. Citemos Bakhtin (1981, p. 131-132):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra. (...) a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (...) Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

O processo de compreensão dos discursos produzidos, quer em instâncias públicas, quer em instâncias privadas, é sempre particular, singular e orientado por duas fontes fundamentais: a fala do locutor, isto é, seus enunciados e as categorias prévias e historicamente incorporadas pelo interlocutor (as suas palavras) com as quais ele constrói a compreensão.

É evidente que na compreensão e interpretação, o interlocutor opera com categorias tanto provenientes de (constituídas em) suas interlocuções anteriores ocorridas em instâncias privadas, quanto com categorias constituídas em suas interlocuções anteriores ocorridas em instâncias públicas. E considera, no momento vivido *hic et nunc*, de qual das instâncias provêm os enunciados que está compreendendo.

Na alternativa aqui apontada, é na escola, principalmente, que se iniciam as interlocuções em instâncias públicas, especialmente no que tange às possibilidades de a criança assumir a posição de locutor nesta instância.

Defendo, pois, o ponto de vista de que cabe à escola, não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação en-

tre duas instâncias diversas de produção de saberes (e esta circulação não se faz sem influências mútuas). Tomo dois exemplos de interações para melhor especificar suas diferenças e melhor precisar o ponto de vista defendido.

Exemplo 1: a recepção de um programa de televisão

Do ponto de vista da produção, um programa televisivo é produzido numa instância pública: satisfaz, por exemplo, necessidades de lazer, seus espectadores são um público representado na produção, mas não concreta e corporalmente definidos; o sistema de referências ou o sistema de valores a que o programa está associado nem sempre corresponde ao sistema de valores de seus espectadores; a modalidade de linguagem, aqui, privilegia a imagem. Do ponto de vista da recepção, o espectador interpreta o programa com categorias resultantes de sua história. É sempre um trabalho individual de compreensão, que não segue sempre o mesmo caminho entre diferentes espectadores. Na produção, estas diferenças estão presentes sob a forma de "imagens": imagem do interlocutor, imagem da melhor forma de atingi-lo, etc. O que importa é precisamente este movimento que se dá na compreensão, entre dois mundos diferentes mas que se entrecruzam. O novo de um filme, por exemplo, não é nunca absolutamente novo sob pena de perder a possibilidade de ter espectadores que o compreendam (obras hermeticamente fechadas têm sempre um público limitado, e limitado precisamente porque somente aqueles que, em sua história, incorporaram categorias que servem de chaves para produzir uma compreensão).

Exemplo 2: a produção de uma carta pessoal

Do ponto de vista da recepção, o destinatário de uma carta a lê considerando que, na produção, seu autor o tinha presente (enquanto imagem que se constituiu na história das interlocuções entre ambos). Mas do ponto de vista da produção há uma diferença essencial, não só pelo uso da modalidade escrita e pela interação à distância, mas principalmente pelo fato de que o locutor tem presente que seu texto escrito (ainda que em carta pessoal) poderá ser lido por um terceiro (e esta possibilidade está sempre no horizonte, o que aparece em cartas em que o signatário levan-

ta um tema, mas diz que sobre ele não escreverá, adiando seu tratamento para quando se encontrar pessoalmente com o destinatário). E neste sentido a carta se constitui como documento, possível de recuperação histórica. Não são raras na literatura obras que reúnem a correspondência de certos autores, hoje acessível a terceiros...

Conclusão

Qual é, então, a aprendizagem fundamental na escola?

A mais importante é a compreensão destas diferentes **instâncias** e, junto a elas, a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referências. E neste sentido a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. A concepção sócio-interacionista da linguagem pretende recuperar este movimento entre uma instância e outra e sua articulação necessária e inexorável na compreensão, dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem. A aposta não é nova, nem eu o primeiro ou último utopista.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. Trad. por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1981.

CANETTI, E. **A língua absolvida**: história de uma juventude. Trad. por Kurt Jahn. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

COMENIUS, J.A. **Didactica magna**. 2. ed. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1976.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRANGER, G.G. **Filosofia do estilo**. Trad. por Scarlet. A. Marton. São Paulo: Perspectiva, 1974. O problema das significações.

LEGRAND-GELBER. R. De l'homogénéité du dialogue pédagogique à Chétérogénéité des interactions didactiques. **Cahiers de Linguistique Sociale**, Paris, n. 12, p. 86-88, 1988.

LOVISOLO H. Política cultural e escola. O momento atual: junção de enfoques contrapostos? In: SIMPÓSIO sobre política Cultural e Escola, VCBE, 1988. Brasília. (s.l.: s.n., 1988).

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

MANACORDA, M.A. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. Trad. por Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DO INSTRUTOR AO ALFABETIZADOR-LEITOR: O CAMINHO HISTÓRICO E O HORIZONTE POSSÍVEL

Dagoberto Buim Arena*

Em novembro de 91 defendi na UNESP, *campus* de Marília, dissertação de mestrado sobre a relação entre supervisor de ensino e professor alfabetizador, suas concepções e sua prática. A metodologia utilizada - pesquisa-ação - permitiu que pudesse participar, enquanto supervisor de ensino, de inúmeros encontros, ao longo de três anos, com professores alfabetizadores e, de perto, conhecer e compreender suas concepções, seus limites e suas ansiedades.

Embora tivesse dedicado, nessa dissertação, um capítulo ao professor, suas concepções e sua prática, entendi que deveria aprofundar-me nos estudos para compreender as relações que tem com a língua escrita o novo alfabetizador que se quer formar.

Minha pesquisa apontou que os professores não se sentiam seguros em relação à apresentação da língua para suas crianças. Embora participassem de encontros e neles houvesse freqüentemente sugestões de como colocar o aluno no fluxo lingüístico, esses professores acabavam por não escrever narrativas, ou outro tipo de texto qualquer, diante de suas crianças.

Mesmo não escrevendo, avaliavam a produção dos alunos e as considerações baseavam-se exclusivamente no desempenho ortográfico e na utilização dos sinais de pontuação.

Mostrei, então, que, ao criticar o chamado problema ortográfico, criavam eles seus próprios erros, como registra este depoimento. "Sendo uma classe boa, não apresentavam problemas mas na medida que algum fato chamava atenção era solucionado com ajuda da coordenadora do C.B. excessão (sic) feita a (sic) ortografia que me deixou preocupada..."

* Do Departamento de Didática - UNESP - Campus de Marília, SP. Supervisor de Ensino da Delegacia de Ensino de Garça, SP.

PONTOS DE VISTA: o que pensam outros especialistas?

Percebi que o professor preocupava-se com o que achava saber - a ortografia - e descuidava, por ignorância, da construção e das características dos vários tipos de textos. Pareceu-me, então, que o professor alfabetizador não possuía o domínio da língua em suas várias manifestações sociais. As sugestões de procedimentos metodológicos para atuação em sala de aula transformavam-se em técnicas repassadas para formar apenas um instrutor. A formação do professor deveria então cuidar da sua formação enquanto usuário da escrita e da leitura, ajustadas, certamente, às questões do ser professor.

Nem passa, certamente, pela cabeça dos pais, que seus filhos estejam na escola nas mãos de pessoas que têm dificuldades de se colocar como leitores e escritores dos diferentes tipos de textos existentes na sociedade. Ser leitor e ser escritor parecem ser, historicamente, características básicas do ser professor. Um estudo, mesmo pouco profundo, aponta que essa equação não é tão clara. Ser professor alfabetizador não significa ser cidadão leitor e escritor. Está colocada, assim, uma situação problemática. Como é que professores alfabetizadores têm, em relação à leitura e à escrita, sentimentos de medo, insegurança e de incompetência? A raiz, creio, está na história da formação do professor destinado a ser, desde o século XIX, um eficiente instrutor.

Tentarei, a partir dessas observações, apontar alguns aspectos do problema. Volto ao século XVIII para compreender a preocupação com a alfabetização e suas finalidades. Enveredo pelo século XIX na tentativa de compreender as novas finalidades e a relação entre professor e material de leitura e de escrita. Em outro momento deste trabalho, discutirei a necessidade de o professor tornar-se escritor e leitor de sua língua, em sentido amplo, para poder constituir-se um pesquisador de sua própria ação. Cuidarei, ainda, de uma pesquisa que venho realizando com alguns professores que querem aprender a escrever e a ler. Baseio-me, para desenvolver esse trabalho, em pesquisa-ação desenvolvida pela educadora francesa Josette Jolibert.

Na conclusão, observo que esta sociedade neoliberal do final do século XX deseja não mais um instrutor, mas um professor que consiga formar crianças leitoras e produtoras de textos. E este professor deverá ser formado também historicamente para satisfazer um novo projeto social.

De Braços Dados com a Vida

Voltar ao século XVIII e caminhar até este final de século pelas trilhas da alfabetização, da leitura e da escola parece ser um exercício necessário para que nos identifiquemos como históricos. É este o período em que a humanidade inicia seu salto na organização política e econômica e em que a educação ganha importância dentro de um projeto mais amplo da sociedade.

Nesse século, a efervescência política, econômica e cultural, ao criar as condições para o surgimento de movimentos revolucionários que adentram pelo século XIX, cria também a possibilidade de uma alfabetização pluralista. Estudos apontados por Cook-Gumperz (1991) mostram que cartas pessoais, diários, notas, livros e jornais eram manifestações escritas que faziam parte do dia-a-dia de uma camada social que necessitava, de um lado, do domínio e propagação da informação, e de outro, de buscar novas formas de prazer no ler.

A iniciação ao processo de ler (principalmente este) e de escrever dava-se entre amigos, vizinhos ou no interior da própria família.

As diferentes finalidades dos vários agrupamentos sociais geraram o que Cook-Gumperz considerou uma "multiplicidade dificilmente estimada de alfabetização, uma idéia pluralista."

Abundavam, por essa época, os panfletos políticos que propagavam as idéias da burguesia revolucionária. Aprender a ler tinha, então, finalidades políticas e era uma competência colocada a serviço de movimentos políticos considerados radicais ou a serviço da divulgação da Bíblia. Nesse século, os homens ainda não estavam divididos em duas categorias - a dos alfabetizados e dos não-alfabetizados. Nem era preciso saber ler e escrever para ganhar a vida.

Essa alfabetização múltipla, plural, política e social fica reduzida, na virada do século, a um processo uniforme e burocratizado. A burguesia revolucionária engole grossas fatias de poder, no final do século XVIII, e colo-

ca em ação o seu projeto político-social e, a partir dele, traça o seu projeto educacional que deverá atender aos princípios liberais da igualdade, da liberdade e da fraternidade; e, certamente, aos da expansão industrial.

No século anterior a classe revolucionária tinha se utilizado da leitura e da escrita para estimular sua ação, esta mesma classe estava preocupada, no início do século XIX, com a expansão da alfabetização. A Royal Society, na Londres de 1807, alertava que a expansão do processo de ler e escrever poderia prejudicar a moral e a felicidade das massas, poderia extinguir a mão-de-obra disponível e poderia ainda dar suporte a movimentos radicais.

Pensava-se, com certeza, na expansão da alfabetização plural do século XVIII. A expansão que se dá no século XIX, no entanto, é a da alfabetização uniforme, padronizada, construída para atender à escolarização das massas. Casam-se, então, nesse século, a alfabetização e a escolarização. Os materiais sociais - as notas, as cartas, os panfletos, os livros - são agora reduzidos a um único material destinado à alfabetização que perde, assim, a sua natureza social e cede, com certa resistência, o espaço para alfabetização técnica e burocratizada.

A alfabetização das massas realizada a partir de um modelo único exige não mais um preceptor, um vizinho, um irmão, mas um instrutor treinado para que, no menor prazo possível, pudesse ser alfabetizado tecnicamente o maior número possível de crianças.

Se a escolarização casa-se com a alfabetização, casam-se também o instrutor alfabetizador e o material padronizado. Atendiam, com essa união, às exigências da vida econômica.

A burguesia passa, assim, a exercer o controle sobre o processo de alfabetização. Tira dele a sua característica social e recreativa e o aninha no interior da escola, sua nova senhora.

A Construção do Instrutor

A expansão da escolarização tem início no final do século XVIII. Na França, a burguesia vitoriosa instituiu um concurso para a escolha de livros elementares. Segundo Barbosa (1990), a comissão não conseguiu selecionar um bom livro que prestasse às finalidades do momento. Em 1818 apareceu um **Guia de Ensino Mutual**, e apareceram também os primeiros cartazes com letras, sílabas e palavras, em substituição aos materiais sociais anteriormente utilizados. Entre 1810 e 1833, escolas normais são fundadas para satisfazer esse novo projeto pedagógico que deveria garantir a estabilidade social através de uma alfabetização eficaz, rápida, segura e econômica. Assim pensava e agia a burguesia.

A formação dos professores atendia a uma determinada prática pedagógica criada a partir das necessidades políticas e econômicas desse período histórico. Se a necessidade era escolarizar o máximo de pessoas no menor tempo possível, não haveria mesmo outra alternativa que não a de padronizar o material de leitura e formar o instrutor. Nasce assim o instrutor alfabetizador.

Esse perfil entra pelo século XX, juntamente com o material produzido, instala-se nas escolas e mantém-se, apesar das débeis reformas que acontecem no mundo político e social.

Neste final de século XX parece que a burguesia, hábil em rever-se, percebe que já não basta alfabetizar a partir de uma visão técnica com base em materiais uniformes.

A escolarização da alfabetização no final do século XVIII coloca sob o controle da burguesia um processo essencialmente social. A sociedade plural atual, vazada pelos meios de comunicação de massa, rompe o casamento escola-alfabetização-leitura e provoca, rapidamente, a revisão dos conceitos. Exige, para satisfazer o projeto neo-liberal, um outro professor. Descarta, para isso, o professor instrutor historicamente construído.

O meio universitário, os órgãos públicos de formação em serviço e as escolas de magistério tentam romper o perfil histórico para construir um outro - o de um professor alfabetizador que conheça e saiba caminhar através dos múltiplos tipos de textos desta múltipla organização social.

O rompimento do casamento, na verdade, fica na aparência. Está em marcha, e somos agentes dessa marcha, um novo processo de escolarização dos materiais sociais. A escola quer e precisa recuperar um controle ameaçado, mas esse processo não pode contar com o velho instrutor porque o material já não é uniforme.

A questão (ou desafio que a nós esta nova necessidade criada coloca) apresenta dificuldades que merecem atenção e devem ser superadas. Não basta, e não satisfaz, criar, com o professor, metodologias para atender à alfabetização plural pela qual os alunos devem conhecer as superestruturas e as organizações básicas dos textos que circulam na sociedade e na escola, produzi-los e lê-los, "a sério", como diz Jolibert (1991), isto é, para valer, sem simulação. O professor instrutor não dá conta dessa multiplicação. É preciso antes, ou concomitantemente, recuperar o professor leitor e escritor e construir com ele um cidadão que, coincidentemente também, será um professor alfabetizador-leiturizador.

Na pesquisa a que me referi no início, depoimentos de professores registravam que não sabiam bem escrever, nem ler. A partir dessas observações e com a provocação acontecida durante os encontros, algumas professoras solicitaram um curso em que elas tivessem a oportunidade de tentar avançar pelo caminho dos escritores e dos leitores. E é desta experiência que cuido a seguir.

Em Busca do Tempo **Perdido**

Por ocasião de encontros formais ou informais, alguns professores solicitavam que eu, como supervisor e professor universitário, tentasse contribuir para sua formação e elaborasse, para isso, um curso ao longo do qual pudessem escrever e ler. Reconheciam o medo que nutriam pelo ato

da escrita, em qualquer situação. Havia, em suas falas, o medo de não saber organizar, em textos, suas idéias. Quanto à questão da ortografia parecia não haver preocupação.

Nas discussões informais combinamos que começaríamos pela narrativa. Trata-se de um tipo de texto que sempre esteve presente na sala de aula, e com ele tiveram experiências, antes como alunos, agora como professores. Apesar de toda essa "aprendizagem", minhas parceiras afirmavam não saber escrever histórias, nem saber ajudar seus alunos a construir ou a reelaborar suas criações. Poderiam contribuir para a correção da ortografia e para a colocação de um ou outro sinal de pontuação.

Se os bons escritores buscam nas experiências vividas a matéria-prima para suas histórias, parecia ser este também o caminho a ser percorrido pelos participantes do curso. A volta ao passado, à adolescência e à infância, encontraria, certamente, farto material que pudesse dar suporte para a empreitada. Escrever sua história e não a história do outro seria o primeiro desafio. Visava, sobretudo, a dar vazão à palavra e reencontrar pedaços perdidos da infância. A criação de um texto seria acompanhada e vivida como um processo de criação e reorganização até o resultado final.

Para que a provocação de voltar à infância fosse estabelecida, selecionei dois textos, um de Domingos Pellegrini Jr. que conta, em primeira pessoa, a primeira viagem de um garoto de 10 anos para o mar em **Minha Estação de Mar** e **Vinde a Mim os Pequenininhos**, de Tânia Failacce, que narra a situação repressiva de um garoto em uma aula de religião.

Para avançar nas questões da organização do texto e do rompimento de clichês lingüísticos e temáticos, escolhi outros contos: **Novena de Encomendação**, de Luiz Baldino; **A Primeira Aventura de Alexandre**, de Graciliano Ramos; **Conjugai**, de Fernando Sabino; **Maria Pintada de Prata**, de Dalton Trevisan, e **A Hora e a Vez de Augusto Matraga**, de João Guimarães Rosa. Encerrando a primeira etapa, após pouco mais de dois meses, não foram todas estas as histórias lidas e discutidas. Os próprios professores insistiram em ler **O Estribo de Prata** de Graciliano, após a leitura de **A Primeira Aventura de Alexandre**. A intenção era dis-

cutir as características do contar uma história numa roda de "contar causos". Não chegamos a Sabino, Trevisan e Rosa. Fomos na direção dos "causos" caipiras de Cornélio Pires. Outra história introduzida para relembrar situações da infância foi **Enchente**, de Deonísio Silva.

Antes, porém, de aventurar-me com minhas companheiras pelas entrelinhas do ler e do conversar, dediquei-me a ler, como fundamentação teórica, o livro elaborado por um grupo de professores de Ecouen, na França, coordenados por Josette Jolibert. Destinado a professores, os livros **Formar Niños Productores de Textos** e **Formar Crianças Leitoras** registram experiências realizadas desde 1984.

Embora o material procure contribuir para a formação dos professores que desejam tornar escritores e leitores seus alunos, acreditei que poderia desenvolver experiências semelhantes com os professores alfabetizadores que têm medo diante da página. Esperava auxiliar o instrutor a se tornar professor.

Antes, porém, de narrar a experiência, julgo necessário discutir algumas concepções e procedimentos destacados por Jolibert e sua equipe.

A educadora francesa estuda, em sua pesquisa sobre a formação de escritores, sete tipos de textos - cartas (de solicitação, informação, etc), cartazes (convites, publicidades, informações, etc), fichas prescritivas (regras de jogo, receitas, etc.) relatórios (visitas, experiências, etc), registros de experiências (individuais ou coletivas), novelas curtas e poemas.

Para cada situação e finalidade há a seleção de um determinado tipo de texto. Para isso Jolibert procura expulsar da sala de aula a simulação. Elabora, então, projetos de atuação no meio social.

Antes de elaborar um texto, a criança (ou o professor escritor) precisa ter claro, segundo diz, a situação de comunicação escrita: o destinatário e sua posição, o enunciador, o objetivo da escrita, os desafios que terá ao escrever e o seu conteúdo. Deve ter uma antecipação do produto final - que tipo de texto escolher, sua silhueta e os materiais utilizados.

Durante o processo de produção, o aluno deve delimitar os principais níveis lingüísticos de textos, a saber: 1. superestrutura - organização gráfica e esquema tipológico que inclui a abertura, dinâmica interna e encerramento; 2. lingüística textual - função dominante organizadora da linguagem, personagens, espaço, tempo, coerência textual, que inclui a coerência semântica, os anafóricos, os sistemas temporais e os encadeamentos; 3. lingüística oracional - ordem das palavras, relações sintáticas e microestruturas ortográficas.

O texto narrativo recebe de Jolibert um estudo baseado nas idéias de T.A. Van Dijk. Toma emprestado dele o conceito de superestrutura ou esquema tipológico e busca suporte teórico em Todorov:

"Uma narração ideal começa com uma situação estável que uma determinada força vem perturbar. Isto produz um desequilíbrio.

Uma ação de uma força dirigida em sentido inverso reestabelece o equilíbrio. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro mas nunca idêntico. Em conseqüência, há dois tipos de episódios em uma narração: aqueles que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e aqueles que descrevem os passos de um estado para o outro. (Jolibert, 1991, p. 30).

É Van Dijk quem diz que 'as superestruturas são princípios que organizam o discurso'. Possuem um caráter hierárquico que define grosso modo 'a sintaxe global' do texto. As superestruturas narrativas são convencionais: as regras de produção das narrações pertencem ao nosso conhecimento geral da linguagem e da cultura, conhecimentos que compartilhamos com os membros da comunidade a que pertencemos." (Jolibert, 1991, p. 31).

Jolibert entende que as crianças percebem e utilizam os aspectos das superestruturas: a silhueta do texto (distribuição espacial) e a dinâmica interna (início, final, lógica da organização). Do ponto de vista da gramática textual, é preciso destacar os enunciados (pessoa, os tempos verbais), os encadeamentos (anáforas, engates de cronologia, causa/efeito e ruptura).

Do ponto de vista pedagógico, Jolibert elabora *módulos de aprendizagem*

que são conjuntos de atividades centradas em tipos de textos e que se desenvolvem por períodos de tempo mais ou menos previstos. Como estratégia geral de trabalho, traça três opções:

1. alternar o escrever e o reescrever, e fases de análise e sistematização;
2. realizar atividades individuais, durante o escrever, e coletivas, para as outras etapas, especialmente a metalingüística;
3. proceder de modo a distinguir níveis de trabalho lingüístico:
 - 3.1. primeiro, o contexto;
 - 3.2. em segundo lugar, a superestrutura do texto escolhido e sua dinâmica de conjunto;
 - 3.3. em seguida, os elementos de enunciação e sua coerência com os outros aspectos da gramática textual;
 - 3.4. no final, analisar a gramática oracional e a morfologia verbal.
 - 3.5. por último, depois de tudo ter sido trabalhado, a correção ortográfica.

De maneira geral, ao iniciar o trabalho, o professor deve elaborar um plano que possa prever a criação de uma situação de intercâmbio oral entre os membros do grupo através de textos escritos. Surge, então, a primeira escrita individual. A partir dela são destacados os elementos da superestrutura que são comparados às características do texto escolhido. São comparados também os aspectos relacionados com a enunciação.

A próxima etapa passa a ser uma reescrita parcial ou global, considerando as atividades da "gramática textual e oracional; o léxico, a morfologia verbal e eventualmente a ortografia;" (Jolibert, 1991, p. 45).

Chega-se então à finalização do texto e seu envio aos destinatários.

A avaliação do módulo poderá ser feita pelos companheiros, pelo destinatário, pelo próprio aluno ou pelo professor para cada aluno ou para toda a classe.

Particularmente em relação à novela curta, argumentam que o aluno poderá desenvolver alguns aspectos:

1. descobrir que pode criar um mundo através das palavras;
2. reconhecer a estrutura e a dinâmica que orienta a ação desde a abertura até o encerramento;
3. planificar uma escrita;
4. construir lógica e coerentemente uma narração;
5. eleger e empregar um sistema coerente de tempos verbais;
6. ter consciência e domínio da ordem cronológica;
7. conhecer o lugar da narração, da descrição e dos diálogos.

Não expusemos aqui a complexidade das concepções dos procedimentos pedagógicos de Jolibert. Tocamos apenas em alguns aspectos que, de certa forma, nos deram pistas para o trabalho que desenvolveríamos com os professores.

Elaboramos um curso ironicamente denominado "Composição à vista de uma gravura", cujo plano foi enviado para todas as escolas. Não contemplava os participantes com certificados nem com dispensa de ponto. Na ementa registramos: "Pesquisas realizadas nos últimos anos têm mostrado que os professores, de modo geral, mantêm com a língua relações de pavor. Responsáveis pelo nascimento e aprimoramento da escrita entre as crianças, não têm, esses profissionais, o domínio sobre questões lingüísticas que organizam e caracterizam um texto narrativo. Parece ser, pois, necessário recuperar ou criar, no professor, o escritor e o leitor".

Destacamos três objetivos: recuperar ou criar o prazer de narrar, utilizar os elementos da narrativa e romper com clichês lingüísticos e temáticos. O programa previa a discussão da leitura e da escrita escolares, da escrita como processo, os elementos da narrativa, noções de estilo e temas do conto brasileiro.

As ações obedeceriam a alguns procedimentos básicos - a discussão da escrita escolar a partir da experiência de cada um, da leitura de cada um, da leitura de contos selecionados previamente e da criação, concomitantemente, de narrativas.

A proposta inicial era a de realizar um curso sem data para término, com frequência semanal, no período da manhã, durante duas horas, destinado

especialmente para professores e coordenadores do Ciclo Básico. Inscrições abertas e divulgação feita, apareceram apenas quatro assistentes pedagógicos da Delegacia de Ensino. Dias depois, encerrado o prazo, novos candidatos fizeram inscrição. Iniciamos o trabalho com vinte professores. No oitavo encontro, oito semanas depois, éramos treze.

Partindo do princípio de que as nossas experiências sempre podem ser temas de nossas aventuras escritas e não apenas a invenção ou a experiência do outro, optamos por propor o intercâmbio oral entre os participantes tendo como centro das discussões as experiências da infância e da adolescência. Esse processo de arrancar do fundo do baú as reminiscências foi estimulado pela história de Pellegrini Jr..

Criada a situação, definimos para quem escreveríamos - para os nossos parentes e para nossos colegas. Contaríamos em primeira pessoa algum fato marcante de nossas vidas. O desafio era tentar nos tomar escritores de nossas próprias experiências.

No terceiro encontro, apenas cinco professores trouxeram a primeira escrita. Basicamente narraram o que fizeram na infância, utilizando o verbo no imperfeito, sem destacar situações de desequilíbrio. Duas professoras, apesar de contarem a sua própria infância, jogaram' o foco para a terceira pessoa, acostumadas que foram sempre a contar a história do outro. Oito deixaram de comparecer. Os pretextos foram vários, menos o medo de narrar.

A manutenção do grupo era necessária para que as várias experiências fossem expostas e discutidas. Esse processo estimularia outros mais inseguros. No início, a discussão ficou limitada à superestrutura, particularmente em localizar, na narrativa escorrida, uma ação de desequilíbrio que, destacada, pudesse atender ao esquema tipológico - equilíbrio, desequilíbrio, dinâmica de ação e encerramento.

Embora procurasse conduzir as discussões nessa direção, os participantes ficavam preocupados com as questões finais, a pontuação e a ortografia. Perguntas como "depois de *de repente* sempre tem vírgula?", "a

gente tem que usar sempre a mesma forma verbal?, ou comentários como "sempre aprendemos que depois de *de repente* tem vírgula e que os verbos têm que ser iguais", mostravam a preocupação com procedimentos mecanizados para serem seguidos, ao invés da construção de conceitos sobre a organização da escrita.

Confrontamos as escritas, destacando sempre a superestrutura. Antes, porém, o destaque maior era para a carga de emoção e significação presentes nas narrativas. No quinto encontro lemos **Vinde a Mim os Pequenos**, com o objetivo de familiarizar os participantes com o diálogo e sua importância na construção das ações, além da discussão do tema que poderia provocar (como de fato ocorreu) situações constrangedoras no ambiente escolar. No sétimo encontro, outras primeiras escritas foram aparecendo. Concomitantemente, lia as reescritas, conversava pessoalmente em outro momento com a escritora e, em um próximo encontro, socializávamos as observações e a maneira como a história fora reescrita. Depois de duas ou três reescritas, já era possível, no âmbito individual, discutir gramática textual e oracional. No oitavo encontro, duas das produções estavam prontas para multiplicação.

Algumas professoras compararam os encontros a sessões de terapia em razão da volta à infância e do processo de rememorar eventos cobertos pelo pó da história. Algumas gostaram de falar de si próprias, mas não conseguiram registrar suas memórias. Outras tiveram medo de recordar e de escrever. Outras meteram a mão e abriram com força o caminho em busca de sua porção de escritor.

Dez professores criaram dezoito narrativas. Aponto alguns títulos: **O Rio de Minha Infância, A Menina do Casarão, Decepção, Papel Crepom, Papa-Figo, Dona Carola, Saudade do Meu Espaço, Viagem de Trem, O Chute na Santa, Carrapatos não Chupam Sangue de Velhos**. Digitadas no computador e organizadas em um caderno, puderam ser compradas e lidas pelos participantes, pelos amigos e pelos parentes.

Conclusão

A organização e a reorganização da sociedade capitalista ocidental parecem apontar para um novo projeto pedagógico na área da alfabetização, que recebe contribuições até mesmo de segmentos sociais que se contrapõem ao projeto neo-liberal. Tem, este projeto, um pouco do aroma da situação histórica ocorrida no movimento escolanovista, quando comunistas e liberais se conheceram como possíveis revolucionários na mesma trincheira. Agora não há trincheira mais. Nem barricadas. Há, entretanto, entre neo-socialistas e neo-liberais, um terreno comum onde as idéias sobre a alfabetização exigem um novo professor, que venha a substituir o instrutor que se limita apenas a repassar o material uniforme, burocratizado e aparentemente técnico, construído pela escola para seu próprio consumo.

As pesquisas estão apontando para a realfabetização do professor. Colocada como alfabetização ampla e total, que exige o domínio da leitura, da escrita e da construção de diferentes e múltiplos tipos de textos existentes, não há outro caminho mesmo que não o da realfabetização e da releiturização.

Formar professores leitores e professores escritores é a exigência que eles próprios se fazem quando colocados diante dos desafios que essas concepções recentes têm provocado. E essa formação é lenta, porque histórica.

Referências bibliográficas

ANTONIO, João (Org.) **O moderno conto brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ARENA, Dagoberto Buim. **Supervisão e alfabetização: novas concepções para uma nova prática**. Marília, 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

COOK-GUMPERZ, Jenny, **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALDINO, Luís. **Urutu cruzeiro**. São Paulo: Clube do Livro, 1982.

JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formar niños productores de textos**. Santiago do Chile: Hanchette, 1991.

_____ **Formar crianças leitoras**. Rio Tinto (Portugal): ASA, 1989.

PIRES, Cornélio. **Conversas ao pó do fogo**. ed. fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial, 1987.

RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

WELLS, Gordon. **Condições para uma alfabetização total**. Trad. por Yeda Maria de CL. Varlotta. (s.L: s.n., 19-)

SOBRE A LEITURA: NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA DE INTERESSE PEDAGÓGICO

Antônio A.G. Batista *

Chega mais perto e contempla as palavras/ Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra/ e te pergunta, sem Interesse pela resposta./pobre ou terrível, que lhe desse:/ Trouxeste a chave? (ANDRADE, C. Dummond de, 1974, p. 77)

Introdução

Este artigo tem por objetivo estabelecer algumas balizas prévias para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico, que integre os resultados de diferentes pesquisas e investigações sobre o ato de ler.

Subjazem a esse ensaio dois pressupostos básicos.

O primeiro deles é o de que o professor deve possuir um conhecimento globalizante a respeito do objeto que ensina.

Ao ensinar esse objeto, o professor enfrenta, ao mesmo tempo, todas as suas dimensões, que se instanciam na aprendizagem do aluno. No caso do ensino da leitura, instanciam-se, simultaneamente, em sala de aula, diferentes dimensões desse objeto: a dimensão psicológica implicada no ato de ler e de aprender a ler; a dimensão lingüística determinada pelo fato de que se lê e se aprende a ler um objeto lingüístico; a dimensão discursiva decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler sob certas condições enunciativas, a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler.

A tarefa de possibilitar a aquisição de um determinado objeto, em sala de

aula, requer, portanto, do professor, um conhecimento sobre as várias dimensões desse objeto que visa a ensinar. Requer, desse modo, um conhecimento globalizante a respeito do que ensina.¹

Essa necessidade, no entanto, choca-se, entre outras coisas, com as necessidades do processo de produção do conhecimento sobre os objetos que se ensinam.

Fruto de uma reflexão que se quer científica, o conhecimento que se produz acerca desses objetos é o resultado de diferentes e contraditórias matrizes teóricas, que conduzem a diferentes e contraditórios recortes e procedimentos metodológicos e, conseqüentemente, a conclusões contraditórias e heterogêneas a respeito de aspecto ou dimensão desses objetos em estudo.

A reflexão que se deseja científica, portanto, produz um conhecimento parcelado, heterogêneo e disperso sobre esses objetos. Para que esse conhecimento possa, efetivamente, contribuir para o ensino, é necessário, assim, que ele seja articulado e integrado de modo a fornecer ao professor um quadro que compreenda as várias dimensões ou facetas daquilo que se ensina.

É por tudo isso que neste ensaio procura-se dar um passo inicial em direção a essa integração e articulação de diferentes resultados de investigações a respeito de um desses objetos: a leitura. O que se buscará, portanto, é compreender, na acepção original da palavra - isto é, no sentido de envolver e conter dentro de seus limites -, os fenômenos mais gerais que se inter-relacionam e se sobredeterminam no ato de ler.²

¹ Não se supõe aqui, no entanto, que este seja o único aspecto definidor da qualificação dos professores. Há muitos outros aspectos a serem considerados. Um conhecimento globalizante a respeito do que ensina, porém, é aspecto fundamental, ao lado de outros.

² Tentativas iniciais de análise e integração da produção científica e acadêmica sobre a leitura foram feitas por Scott (1989) e Faraco e Castro (1989), o primeiro trabalho se ocupando apenas de uma vertente dessa produção e o segundo apenas da produção

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

O segundo pressuposto subjacente a esse ensaio está relacionado às condições em que se pode buscar essa articulação e integração de diferentes e, com frequência, contraditórias investigações sobre a leitura.

Seria, com certeza, ingênuo supor que a simples soma ou justaposição dos resultados de diferentes estudos e pesquisas possa resultar num quadro coerente, passível de fornecer instrumentos adequados ao professor.

Para Isto, é necessário, por um lado, estabelecer um ponto de vista prévio e mais geral sobre a leitura, que subordine as conclusões desses diferentes estudos e pesquisas. Por outro lado, porém, é preciso subordiná-los de tal modo que, consideradas individualmente, essas conclusões mantenham sua fidelidade aos referenciais teórico-metodológicos em que foram produzidas e que, consideradas em suas relações entre si, estabelecidas por esse ponto de vista prévio e mais geral, alterem-se qualitativamente, formando uma unidade de concepção.

É o estabelecimento de um ponto de vista sobre a leitura o objetivo deste artigo. Na seção seguinte, apresenta-se um esboço dessa perspectiva ou ponto de vista, cujas principais linhas serão depreendidas de uma hipótese - que demandará, posteriormente, o confronto com material empírico - sobre o desenvolvimento recente das concepções de leitura e de seu ensino. A busca de especificação e precisão desse esboço será o motivo de uma última seção, cujas implicações para o ensino da leitura serão apontadas na conclusão.

brasileira da década de 80 (neste caso, outros critérios utilizados não foram explicitados). O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - da Faculdade de Educação da UFMG - desenvolve, atualmente, com auxílio do INEP, levantamento e análise da produção científica e acadêmica sobre a leitura e a escrita. Este artigo resulta dos estudos Iniciais realizados para essa Investigação, da qual participo como pesquisador associado.

Leitor, Texto, Autor

Não é sem frequência que as discussões em torno da pertinência de determinada interpretação de um texto sejam concluídas através do recurso a um argumento de autoridade. Na maior parte das vezes, esses argumentos encontram sua legitimidade em um dos três elementos mais gerais envolvidos no processo da leitura: o autor, o texto, o leitor.

Em certas circunstâncias, é o autor do texto - ou à coerência atribuída a seu contexto social e histórico, a sua vida, a sua obra, ou a sua personalidade - a que se recorre na tentativa de legitimar a interpretação realizada: "O autor diz" é, então, a coda que sinaliza o término de qualquer discussão.

Em outras circunstâncias, porém, é o texto que pode fundar a autoridade de uma leitura. Nesse caso, é o texto que "diz": as relações internas que o constituem, sua estrutura, encerram de per si a significação e a oferecem, enquanto um dado, aos leitores.

Em circunstâncias diferentes, no entanto, legitima-se a pertinência de uma interpretação apelando não para o regime de restrições que regulariam a leitura - o autor, sua obra e sua época, ou o texto e o feixe de relações internas que o sustenta - mas à irrestrita liberdade do leitor que, de acordo com seus objetivos, crenças, expectativas e emoções, ou de acordo com o contexto social e histórico de uso do texto escrito, atribuiria a significação ao conjunto de manchas negras sob um fundo branco - aquilo em que, afinal, um texto se resumiria.

Subjacente a cada uma dessas estratégias de legitimação da autoridade de uma interpretação está uma concepção de leitura, ou, particularmente, uma concepção do termo determinante das possibilidades de compreensão.

Para uns, esse termo é o autor e a leitura seria um trabalho de exegese, em que a determinação da significação decorreria do relacionamento de uma palavra, expressão, organização global ou local do texto a uma de-

terminada compreensão da realidade ligada à sua produção, seja ela a intenção do autor, sua personalidade, inserção histórica, etc.

Para outros, esse termo seria o texto e o ato de ler se identificaria a uma atividade de apreensão do significado, decorrente da percepção do feixe de relações que suportaria o texto.

Ainda para outros, por fim, esse termo seria o leitor e o ato de ler consistiria numa atividade de atribuição de significações, feita a partir dos conhecimentos, objetivos e expectativas do leitor.

Essas três possibilidades - entendidas como excludentes, e atravessadas, em maior ou menor grau, por um modo de conceber as relações entre o ato de ler e a sociedade - parecem traduzir, de modo genérico, o desenvolvimento histórico da pesquisa sobre a leitura e, também de modo bastante geral, o desenvolvimento histórico da pedagogia das práticas escolares de leitura de textos literários.

É a articulação entre essas três possibilidades, dadas pelo desenvolvimento histórico da pesquisa sobre a leitura e de seu ensino, que permitirá o estabelecimento de um ponto de vista prévio a respeito do ato de ler. Embora sejam o resultado de diferentes momentos históricos e de diferentes referenciais teóricos, essas possibilidades serão entendidas, simultaneamente, com o produto de uma ênfase diferenciada num dos três aspectos mais gerais envolvidos na leitura.

De um lado, o autor do texto: seus objetivos, sua obra, o processo de produção de seu texto. De outro lado, o leitor desse texto: seus objetivos, conhecimentos prévios e expectativas. Entre eles, o texto: um objeto híbrido, produto da atividade lingüística do autor e, ao mesmo tempo, o material sobre o qual o leitor exercerá uma atividade do mesmo tipo. Envolvendo-os e constituindo-os, as práticas histórico-sociais em que essas relações se dão.

Assim, o ponto de vista prévio: a leitura é o processo através do qual o leitor interage verbalmente com o autor, por meio de um texto escrito; es-

se processo assim como seus elementos são o resultado de práticas histórico-sociais que os objetivam.

A, leitura é, portanto, um aspecto, dentre outros, de uma relação de interlocução. Compreendê-la, delimitá-la, contê-la dentro de seus limites é, portanto, paradoxalmente, não considerá-la em si mesma, mas em suas relações com os demais aspectos dessa relação interlocutiva: o texto, o autor e as práticas histórico-sociais nas quais essa relação de interlocução se constituiu.

Compreender a leitura, desse modo, significa apreendê-la no quadro das relações que a constituem, vale dizer, na relação entre leitor e texto, na relação entre leitor e autor mediada pelo texto, na relação entre, de um lado, leitor, texto, autor e, de outro lado, as práticas históricas e sociais que os produzem.

Práticas Histórico-sociais, Autor, Texto, Leitor Relações

Esta seção procurará detalhar a perspectiva ou o ponto de vista esboçado na seção anterior, buscando fazê-lo - tal como se apresentou também anteriormente - de modo relacionai. O ponto em que se concentrará esse detalhamento será sempre o leitor - ou, especificamente, aquele processo que o constitui enquanto tal, vale dizer, a leitura. Buscar-se-á, no entanto, focalizar esse ponto tendo em vista suas relações com os demais elementos da relação de interlocução que o constituem.

Por esse motivo, a seção está organizada em torno de três subseções. O tema de cada uma delas é cada uma das três relações mais gerais que produzem o fenômeno da leitura: a relação leitor-texto, a relação leitor-texto-autor, a relação entre, de um lado, leitor-texto-autor, e, de outro, a sociedade e a história. A seqüência escolhida para apresentar essas relações resulta da pressuposição de uma hierarquia entre elas: cada subseção, desse modo, supõe a anterior, retoma-a e a modifica, inserindo-a no quadro de uma relação hierarquicamente superior.

O Leitor e o Texto

Analisando o estatuto de lapsos e chistes, Freud (1987, p.109-110) estuda, dentre outros, os seguintes erros de leitura:

(i) Creio que a época de guerra, que a todos nos trouxe preocupações tão constantes e prolongadas, favoreceu mais os lapsos de leitura do que qualquer outro ato falho. Pude observar um grande número desses exemplos, mas, infelizmente, foram poucos os que conservei. Certo dia, peguei um jornal do meio-dia ou vespertino e vi, impresso em grandes caracteres: *Der Friede von Gorz* (A Paz na Gorizia). Mas não, dizia apenas: *Die Feinde vor Gorz* (Os Inimigos diante de Gorizia).

(ii) Outro viu mencionado em certo contexto *eine alte Brotkarte* (um velho cartão de racionamento de pão); lendo mais atentamente, teve de substituir isso por *alte Brokate* (brocados antigos).

(iii) Um engenheiro (...) leu, para sua surpresa, um anúncio em que se elogiavam certos artigos de *Schundleder* (couro estragado). Mas os comerciantes raramente são tão francos; os artigos cuja compra se recomendava eram de *Seehundleder* (couro de foca).

(iv) Um homem que passeava por uma cidade estrangeira (...) leu a palavra *Klosetthaus* (casa de banheiros) num grande letreiro no primeiro andar de um prédio comercial alto; sua satisfação mesclou-se, sem dúvida, com uma certa surpresa ante a localização insólita do benéfico estabelecimento. No momento seguinte, porém, a sua satisfação desapareceu, pois o letreiro, corretamente lido, dizia *Korsetthaus* (casa de espartilhos).

Se, para Freud, o interesse desses erros residia na possibilidade de explicitação da vida inconsciente e de seu funcionamento, os mesmos erros podem ser um interessante instrumento para a compreensão do modo através do qual o leitor se relaciona com um texto escrito.

É que essa relação é sempre interna, não manifesta e realizada através de processos aos quais um investigador tem um difícil e limitado acesso. Ao trazer um elemento problematizador, ao fazer interromper a fluência da leitura e fazer buscar seus motivos, o erro pode, assim, permitir que esses processos internos e não manifestos se objetivem e sejam passíveis de conhecimento.

Em todos os erros descritos por Freud, dois fenômenos são recorrentes. Em primeiro lugar, por alguma razão, os leitores são levados a substituir as palavras ou expressões escritas por palavras e expressões grafadas de modo bastante semelhante. Em segundo lugar, também por alguma razão, os leitores são também levados rapidamente a reconhecer a substituição e, conseqüentemente, seus erros de leitura.

Com certeza, esses erros encontram, em grande parte, sua razão de ser no modo através do qual leram objetos bastante específicos: distraidamente, passando apenas os olhos sobre certos textos manchetes de jornais, anúncios ou placas. Com certeza, também, a percepção do erro logo se deu em razão de uma segunda leitura, mais atenta, desses pequenos textos.

Nada disso explica, no entanto, nem por que aquelas substituições e não outras foram feitas, gerando aquelas significações e não outras, nem por que os leitores foram levados a realizar uma segunda leitura, mais cuidada, daquilo que antes leram tão distraidamente.

Os trechos que foram suprimidos da citação de Freud podem auxiliar a evidenciar o que tornou possível a existência das significações produzidas inadequadamente.

Para a substituição de "Os Inimigos diante de Gorizia" por "A Paz de Gorizia", em (i), o autor explica: "Para quem tem dois filhos lutando justamente nesse palco de guerra, é fácil cometer tal lapso de leitura." (Freud, 1987, p. 109)

Para a substituição que um leitor faz, em (ii), de "brocados antigos" por "um velho cartão de racionamento de pão", ele menciona o hábito que

esse leitor tem de agradar uma dona de casa, que sempre o recebe como hóspede, dando-lhe seus cartões de racionamento.

Para o engenheiro, em (III), que lê "couro estragado" em vez de "couro de foca", Freud encontra a fonte dos erros em preocupações profissionais.

Para o homem, por fim, em (iv), que encontra a indicação de um "banheiro" no letreiro que anuncia uma "casa de espartilhos", a aproximação do horário em que, em razão de tratamento médico, a atividade intestinal do homem se daria, é indicada como o fator determinante do erro de leitura.

A atenção dada por Freud às condições que possibilitaram os erros, não se mantém, no entanto, quando se trata de focalizar os movimentos de autocorreção feitos por aqueles leitores. Apenas para os erros apresentados em (iii) e (iv) - e apenas de passagem - ele indica as razões que levaram os leitores à autocorreção. Nos dois casos, mais precisamente no último, Freud menciona a surpresa dos leitores com a significação produzida: surpresa, de um lado, pela suposição da franqueza dos comerciantes implicada no anúncio de produtos de "couro estragado", e, de outro, pela "localização insólita" do "banheiro" indicado pela placa.

É essa surpresa dos leitores que, ao que tudo indica, leva-os a, desconfiando da significação produzida, realizar uma segunda - e mais atenta - leitura.

Em todos os casos, em seus movimentos que levam tanto ao erro quanto ao acerto, a produção da significação dos textos foi realizada tendo em vista um mesmo processo, caracterizado por uma participação ativa do leitor.

Em primeiro lugar, não foi o texto que se impôs à atenção dos leitores. Ao contrário, foram necessidades e interesses dos leitores que impuseram os textos à sua atenção. Em vez, portanto, de uma mente dispersa que vagueia por textos - como se sugeriu anteriormente - o que se encontra nos momentos iniciais da leitura é uma mente concentrada em determinados interesses, necessidades e objetivos e que se dirige aos textos em busca de sua consecução. Com efeito, nos exemplos, pode-se encontrar,

na origem da significação produzida, uma pergunta que os leitores formularam ao texto e que expressa seus interesses e necessidades: "há paz na Gorizia?" "como encontrar cartões de racionamento?" "há um banheiro nas imediações?"

A leitura realizada nos exemplos é, portanto, orientada pelos objetivos, pelos interesses e pelas necessidades dos leitores. Dito de outra forma, é em função desses objetivos que os leitores desenvolvem o ato de ler e produzem a significação do texto. Esse ato e essa produção são, desse modo, respectivamente, os instrumentos que os leitores utilizam e o resultado que alcançam para o atendimento a esses objetivos, necessidades e interesses.

Em segundo lugar, no entanto, a significação não é apenas o resultado de uma leitura, mas também a sua origem. Em nenhum dos exemplos, decodifica-se, mas também a sua origem. Em nenhum dos exemplos, decodifica-se primeiro os sinais gráficos para, depois, encontrar o sentido. Em todos os casos, reconheceram-se globalmente as palavras, através da mediação do sentido. Dados seus interesses e necessidades, e dados seus conhecimentos anteriores sobre a forma, o conteúdo e a função dos textos em geral, os leitores dos exemplos formularam uma expectativa ou hipótese a respeito da forma, do conteúdo e da função dos textos que liam e com essa base realizaram sua leitura. É o que se passa, por exemplo, no caso da leitura do letreiro, em (iv). Sabendo previamente a função do letreiro, conhecendo as convenções que organizam a produção de textos para esse suporte e buscando atender a um interesse específico, o leitor produziu uma expectativa sobre o conteúdo, a forma e a função daquele letreiro e, a partir dessa expectativa, realizou sua leitura, tanto em seus movimentos iniciais - quando lê "banheiro" em vez de "casa de espartilhos" - quanto em seus movimentos posteriores - quando percebe que a expectativa e a significação produzidas contradizem um conhecimento prévio acerca da localização de banheiros, razão pela qual ele se surpreende.

A significação é, portanto, a base da leitura. Na sua busca, os leitores se orientam não só por seus objetivos e necessidades mas também por seus conhecimentos anteriores sobre o mundo - como no caso da auto-

correção produzida pela constatação da localização insólita do banheiro e da pressuposição da honestidade dos anunciantes de "couro estragado" -, sobre a língua e sobre as convenções da escrita - como no caso do reconhecimento instantâneo e global das palavras ou de sua decodificação, ao que parece, feita ao final da leitura. São esses conhecimentos que permitem aos leitores realizar previsões, inferências e outras estratégias através das quais a significação será produzida.

Em terceiro lugar, orientados por seus interesses, necessidades, expectativas e conhecimentos anteriores, os leitores desenvolvem um conjunto complexo de ações. Eles buscam o texto para satisfazer a esses interesses e necessidades que lhe são próprios. Esses leitores ativam conhecimentos anteriores para fazer previsões e hipóteses acerca dos textos que lêem. Estabelecem relações entre as significações que produzem e suas expectativas e conhecimentos anteriores, realizando inferências e comparações, e, por isso, se surpreendem com as significações produzidas inadequadamente. Decidem reformular suas expectativas e decodificar, por fim, os textos que lêem, ao notar seus erros no estabelecimento de suas previsões.

A leitura é, assim, o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor. Longe, portanto, de colher uma informação ou um significado dado pelo texto, o leitor é aquele que a produz, e o faz tendo em vista seus conhecimentos anteriores, seus objetivos e suas estratégias.

Considerar a leitura como uma produção do leitor, orientada por seus conhecimentos anteriores e por suas necessidades e objetivos, implica, em último lugar, pensar os textos não como algo dado, como um conjunto de formas e relações que encerrariam de per si a significação, mas como algo que resulta das próprias ações do leitor sobre sua materialidade.

Um texto parece, assim, não ser senão uma instanciação provisória dos conhecimentos anteriores de seus leitores. É uma realidade que se institui no próprio fenômeno da leitura.

Para um leitor que, passeando numa cidade estrangeira, como no último exemplo de Freud, não possuísse conhecimentos sobre a função de um

letreiro, sobre os sinais gráficos e sobre a língua em que foram escritos, esse texto seria apenas um conjunto de manchas e de traços colocados a esmo sobre um suporte.

Mas, para um leitor com esses conhecimentos, esse conjunto de traços se converte em pista ou sinal: elementos materiais aos quais se pode atribuir, através desses conhecimentos e de um conjunto de ações, uma significação.

Desse modo, existindo para um leitor e constituindo-se, assim, enquanto tal, os textos impõem limites às ações dos leitores. Impõem limites a seu papel ativo.

Em (i), mesmo produzindo uma leitura errada, determinada, em parte, por suas expectativas e necessidades, o leitor não produz qualquer erro, mas aquele erro possível dada a materialidade dos sinais sobre os quais ele produz a significação do texto. Tendo em vista suas expectativas, esse leitor poderia ler *Die Versohnung* (a conciliação), ou *Die Entspannung* (a distensão). Mas não: ele lê precisamente *Der Friede* (a paz) e o lê, portanto, não apenas por suas expectativas mas também por sua semelhança com os sinais que estavam efetivamente escritos na manchete do jornal, isto é *Die Feinde* (os inimigos).

A atividade do leitor, desse modo, encontra seus limites no objeto sobre o qual ele realiza sua atividade: o texto, ou, mais precisamente, o conjunto de sinais materiais que lhe permitirá construir o texto.

Longe de ser o resultado de procedimentos atípicos, o processo de leitura que a análise dos erros arrolados por Freud permite perceber vem sendo identificado, pela pesquisa psicológica e psicolinguística, como o processo menos definidor da leitura.³

Para esses estudos e investigações, a leitura seria um processo de compreensão, através do qual o leitor busca integrar a informação visual

³ Cf., a título de exemplo: Smith, 1989; Kleiman, 1989a e 1989b e Kato 1985 e 1986.

- fornecida pelo texto - à informação não-visual - o conhecimento prévio do leitor, sua enciclopédia ou teoria de mundo - para alcançar um objetivo ou atender a um interesse ou uma necessidade.

Por essa razão, esses estudos focalizam os movimentos feitos pelo leitor, através de seus conhecimentos prévios e de seus objetivos, para integrar a informação visual, dada pela materialidade do texto, a seus esquemas mentais. A esses movimentos é atribuído, conseqüentemente, um caráter descendente:

"uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma." (Kato, 1985, p. 40)

Trata-se, assim, de estudos e investigações que, ao se ocupar da leitura, compreendida no quadro das relações entre o leitor e o texto, lançam luz, antes de tudo, sobre a atividade produtiva e criativa do leitor e sobre os movimentos e operações que realiza. Resultam desses estudos uma compreensão bastante precisa de como o leitor lê: de como ele se dirige ao texto; de como seus objetivos e conhecimentos prévios fazem de um conjunto de traços um conjunto de pistas; de como seus conhecimentos, objetivos e as pistas por ele construídas permitem a ele construir a significação do texto.

Para esses estudos, portanto, a relação entre leitor e texto, apesar das restrições que este impõe àquele, é, de modo privilegiado, vista sob o ângulo da atividade produtiva e criativa do leitor.

Para que se possa compreender mais precisamente as restrições que o texto impõe à atividade criativa e produtora do leitor será preciso considerar que aquelas pistas só constroem e orientam essa atividade do leitor porque alguém as produziu enquanto tais, supondo que, num determinado momento, um outro as teria diante dos olhos para exercer uma atividade de atualização da significação potencial que essas pistas encerram.

Para responder, portanto, as questões sobre os limites da atuação do leitor, é preciso considerar que um texto, antes de ser a instanciação dos

conhecimentos prévios do leitor, orientada por seus objetivos, é a instanciação dos conhecimentos de outrem, dirigida por uma intenção comunicativa que lhe é própria. É preciso, assim, considerar o autor, ou, mais precisamente, o processo de produção, que produziu o texto que o leitor lê.

O Leitor, o Texto e o Autor

O texto abaixo foi utilizado como material para um teste "pausa protocolada previamente marcada no texto", no qual se buscava verificar a hipó-

(v)

PISCINA

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente destilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça - e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

tese de que o "contexto sócio-econômico do indivíduo atuaria como um fator condicionante da variedade de interpretações de um texto", particularmente da variedade de inferências feitas na leitura de um mesmo texto por crianças de grupos sociais diferentes, identificados, pela autora do estudo, como grupo A ("classe alta e média-alta") e como grupo B ("classe baixa e média-baixa"). (Dell' Isola, 1991, p. 153-154 e 147-149)⁴

As três primeiras pausas foram marcadas nas passagens abaixo e organizaram-se em torno das perguntas que se lhes seguem:

(vi)

1ª Parte:

O título

PISCINA

Fernando Sabino

Pergunta objetiva:

- O que é uma piscina ?

Perguntas inferenciais:

- Você já nadou em uma piscina ? Onde ?

- Você é sócio de algum clube ? Você tem piscina em casa ?

- Onde você já viu uma piscina ?

- Sobre o que o texto vai falar ? Invente uma possível estória para esse título.

Pergunta avaliativa:

- Você gosta de nadar ?

⁴ Segundo a autora, o teste "consiste em entregar ao leitor o texto dividido em partes. O aluno-leitor não recebe o texto inteiro, ao contrário, ele recebe partes do texto. Cada interrupção (pausa) é estabelecida pelo examinador que já prescreveu o que pretende analisar de cada fragmento registrado (protocolado) por ele". Após a leitura de cada parte pelo sujeito do teste, o pesquisador faz perguntas sobre os aspectos em análise. No caso do experimento feito por Dell'Isola, o teste foi feito tanto individualmente quanto em grupo e, também, tanto oralmente quanto por escrito.

(vii)

2ª Parte:

O autor apresenta as circunstâncias

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.

Perguntas objetivas:

- Onde se situava a residência ?

- Como era a residência ?

- E o que havia do lado de fora da residência ?

Perguntas inferenciais:

- Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas ?

- Como você imagina que seja a região onde está a residência ?

- Como é uma esplêndida residência ? Como são as pessoas que nela moram ?

- Como é a vizinhança ?

- Invente uma continuação para a estória.

(viii)

3ª Parte:

O autor apresenta as circunstâncias

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Perguntas objetivas:

- O que havia perto da residência ?

- O que, na opinião do autor, comprometia a paisagem ?

Perguntas inferenciais:

- Como são "barracos grotescos" ? Por que eles "se alastravam" pela encosta do morro ?

- Por que é "pena" existir uma favela por perto ?

- Descreva a favela. Como você acha que devem ser as pessoas que moram na favela ?

Perguntas avaliativas:

- Você concorda que uma favela compromete a paisagem ? Por quê ?

Através da análise das respostas às perguntas formuladas no conjunto de pausas protocoladas, a autora do estudo do teste conclui que

"Um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras, em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo." (Dell' Isola, 1991, p. 195)

e que, na escola,

"... se toma como padrão o modelo inferencial da classe dominante. Os alunos da classe alta e média-alta interpretam um texto, dele extraíndo as inferências adequadas ao contexto sócio-cultural em que vivem. Espera-se que os alunos de classe média-baixa e baixa aprendam a maneira de pensar, a interpretação desejada pelo modelo que a escola fixou como correto. O que foge ao padrão é incorreto, é condenado." (Dell' Isola, 1991, p. 198-199)

Não se pode discordar da autora no que diz respeito à afirmação de, que "cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo". Pôde-se comprovar essa afirmação através da análise feita, no tópico anterior, dos erros de leitura descritos por Freud.

Respostas dadas pelos sujeitos do teste à pergunta da segunda pausa, apresentada em (vii), e analisadas pela autora também comprovam essa afirmação (Dell' Isola, 1991, p. 160).

A mesma comprovação pode ser encontrada na análise de questões que buscava testar a "inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais" (Dell' Isola, 1991, p. 180-181).

(ix)

O componente referencial de um texto (seu conteúdo) influi na compreensão, uma vez que o leitor pode ou não compartilhar de informações nele contidas. Se o leitor não partilha do conhecimento expresso, ele poderá não compreender, ou compreender mal, e gerar inferências de acordo com a má compreensão ou a falta de compreensão. Inferências que provêm de referentes textuais desconhecidos, bem como as que se originam de referentes conhecidos, são determinadas pela visão de mundo do leitor e produzem compreensões diversas. A inferência interfere na compreensão e vice-versa. A pergunta:

Onde se situava a residência?

seguia-se a resposta:

'Na Lagoa Rodrigo de Freitas'.

Houve, portanto, compreensão do que se leu. Porém, ao responder à questão:

Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?

o grupo A demonstrou que compartilha do conhecimento textual:

"No Rio de Janeiro", responderam seus elementos;

e o outro grupo, o B, não compartilha: "Não sei!", responderam seus elementos.

(x)

Foi proposta aos alunos a seguinte questão:

Você concorda que uma favela comprometa a paisagem? Porquê? .

O grupo A concorda, ainda que apenas em parte. O grupo B não concorda, e alguns de seus elementos tentaram pressupor o propósito subjacente do autor e seus possíveis preconceitos.

Observem-se as respostas do grupo A:

"Concordo. A favela atrapalha muito a paisagem"

(...)

O grupo B responde:

"Pois eu não concordo com o autor, porque muitos homens nobres pensam que o favelado deve ser tratado como ser irracional, como uns penetas e por isto não passam coleta de lixo dentro da favela. E se não tem quem colher o lixo devemos é procurar um lugar para jogar. E quem tiver incomodando deve providenciar uma pessoa para nos ajudar a acabar com as poluições. E que este autor tique sabendo que pelo fato de sermos favorecidos temos os mesmos direitos de agir e pensar como ele e qualquer outro. A maneira que ele falou no texto (...)

As significações produzidas pelos diferentes grupos de leitores são, portanto, diferentes. O fator que determina a especificidade das significações são os conhecimentos prévios de mundo desses diferentes grupos sociais.

Se se pode concordar com a autora das análises sobre as leituras realizadas por indivíduos de diferentes grupos sociais no que diz respeito a sua conclusão de que diferentes conhecimentos de mundo geram distintas inferências de um único texto, o mesmo, porém, não se pode dizer da conclusão a que chega com base na primeira.

Para ela, quaisquer inferências feitas na leitura devem ser consideradas pertinentes. Essa conclusão pode ser inferida das críticas feitas pela autora ao ensino da leitura. Segundo ela, a escola toma "como padrão o modelo inferencial da classe dominante" e espera que os alunos da classe dominada realizem sua leitura com base no mesmo padrão, considerando condenáveis e incorretas leituras por eles realizadas segundo o padrão de sua classe.

Se a autora critica e denuncia a imposição de um padrão inferencial e a discriminação do outro, que na escola se fazem, é porque pressupõe - e, portanto, afirma - que as inferências realizadas com base em diferentes padrões inferenciais são sempre pertinentes - de acordo com esses padrões inferenciais e com os universos culturais que os sustentam - independentemente do texto que dá margem às inferências.

O confronto do texto - enquanto um produto lingüístico e gráfico que procura objetivar uma intenção comunicativa - com as respostas dadas pelos sujeitos do teste poderá mostrar que essa pertinência é sempre relativa - é sempre relativa também ao texto e, conseqüentemente, a seu processo de produção - e deles não pode ser separada.

Em (vi) e (ix), os sujeitos pertencentes ao grupo identificado como classe dominada não possuem o conhecimento prévio que lhes possibilitaria compreender a referência à Lagoa Rodrigo de Freitas. Sem dúvida, a ausência desse conhecimento impediu a ativação de um *frame* constituído de elementos tais como Rio de Janeiro, zona sul, riqueza, que possibi-

litaria, na oposição com os elementos associados à favela - em (viii) - inferir o contraste entre os dois ambientes.

Essa ausência, no entanto, só impediu a inferência porque, no processo de produção do texto, seu autor teve a orientá-lo uma hipótese de leitor - ou como quer Umberto Eco (1986), um Leitor-Modelo - à qual os leitores do grupo identificado como pertencente à classe dominada não se ajustavam, ao contrário dos leitores do outro grupo. Quer dizer, os diferentes conhecimentos de mundo não constituíram, isoladamente, a determinação de diferentes leituras. O próprio texto, enquanto o produto de certas condições enunciativas - no caso, entre outras coisas do leitor a que o texto visava e para o qual foi produzido - originou essa possibilidade. E a possibilitou porque seu autor supôs que quem o lesse compartilhasse com ele do mesmo *frame* gerado por "Lagoa Rodrigo de Freitas" e que ele seria ativado apenas com a referência à região do Rio de Janeiro, não sendo, portanto, necessário explicitá-lo.

Se, desse modo, uma leitura diferente foi realizada, é porque aquele texto não se destinou, em seu processo de produção, àqueles leitores. A compreensão por eles feita daquele trecho é, assim, uma compreensão não pertinente.

Problema semelhante ocorre também em (vii) e em (x). Nesse caso, porém, ambos os grupos de leitores produziram interpretações não pertinentes e as produziram por não terem lançado mão de conhecimentos cujo domínio e utilização foram pressupostos pelo autor: conhecimentos tanto sobre o autor que se constitui no conjunto de textos de Fernando Sabino quanto sobre convenções que regulam a produção do gênero narrativo.

Os dois grupos de leitores fizeram coincidir o ponto de vista do autor empírico do texto, Fernando Sabino, com o ponto de vista de seu narrador, atribuindo, ao autor empírico, as opiniões e o modo de ver do narrador (esplêndida residência, barracos grotescos se alastrando, pena que a favela compromettesse tanto a paisagem) e com elas concordaram ou discordaram.

No texto, no entanto, esses dois pontos de vista estão dissociados.

Os leitores teriam percebido essa dissociação e os efeitos que ela busca produzir se tivessem lançado mão de conhecimentos sobre o gênero narrativo e sobre as formas de relatar o discurso de outrem. A ativação desses conhecimentos permitiria ao leitor avaliar a emergência, no texto, de diferentes entoações e acentos⁵ que os levariam a perceber, no texto, a existência de vozes diferentes e a identificar aqueles elementos que expressam um ponto de vista - como barracos grotescos se alastrando ou pena que a favela comprometesse tanto a paisagem - como expressão do ponto de vista das personagens do texto que moram na esplêndida residência e não de seu autor empírico e nem mesmo do autor que no texto se constitui.

Os leitores também teriam percebido essa dissociação e seus efeitos se tivessem lançado mão de conhecimentos sobre outros textos do autor, sobre a coerência que se pode atribuir a sua obra, a seu estilo, a sua temática. Nesse caso, eles poderiam identificar uma discrepância entre a imagem que possuíam da obra desse autor - a atenção ao cotidiano e às tensões sociais que o permeiam, focalizados com humor e ironia - e as afirmações valorativas que emergem da crônica.⁶

Do mesmo modo, portanto, que no exemplo anterior, a significação produzida pelos leitores não se originou unicamente nos conhecimentos anteriores ou nos padrões inferenciais que utilizaram ou não. O próprio texto, enquanto o produto de certas condições enunciativas, originou essa possibilidade de leitura. E a possibilitou porque seu autor pressupôs que quem o lêsse compartilhasse com ele dos mesmos conhecimentos sobre as convenções do gênero narrativo e sobre sua obra, não sendo, portanto, necessário explicitá-los.

Se uma leitura diferente, desse modo, foi realizada, é porque aquele texto

⁵ Ct. (Bakhtin, 1986 e 1988; Authier-Revuz, 1982; Eco, 1986 e Ducrot, 1987.

⁶ Não é, portanto, sem razão que os leitores de Sabino se surpreenderam com o autor que se constitui em **Zélia, uma Paixão**.

não foi produzido para aqueles leitores. A compreensão por eles realizada daqueles trechos é, assim, uma compreensão não pertinente.

Se a leitura é, portanto, um processo criativo por parte do leitor, isto não quer dizer que ele possa produzir e criar qualquer coisa. Suas possibilidades de criação e produção encontram sempre no texto, enquanto o resultado de um processo de produção, um poderoso obstáculo, ou, senão, pelo menos, o material, certamente limitado, sobre o qual poderão ser exercidas essas possibilidades de produção e criação.

Essas restrições à produção da leitura pelo leitor têm lugar no fato de que todo texto é produzido supondo um leitor preciso que produza sua significação, e não qualquer leitor, nem, conseqüentemente, qualquer trabalho de leitura, que produza qualquer significação. Ele supõe, ao contrário, um leitor que domine um universo de conhecimentos específicos, e realize uma leitura que atualize a significação virtual ou potencial que o autor confiou ao texto. Trata-se, portanto, de um leitor bem determinado, que coopere com o autor e que realize, portanto, um trabalho cooperativo.

Assim, é preciso que o leitor desenvolva a atividade da leitura não apenas de acordo com as predisposições que lhe impõem seus objetivos e conhecimentos anteriores, mas também de acordo com os modos de recepção que o texto lhe impõe.

É de se supor, por essa razão, que o leitor realize sua leitura não somente através de um processo de natureza descendente - como se evidenciou na seção anterior - mas também através de um processo fortemente determinado pela organização do texto, isto é, através de um processo de natureza ascendente:

"que faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e da síntese do significado das partes." (Kato, 1985, p.40)

Se, na leitura, as expectativas, antecipações e hipóteses do leitor são de fundamental importância, como se viu anteriormente, não se pode esque-

cer, conseqüentemente, que elas supõem, de um lado, indícios que possibilitem sua emergência e, de outro, indícios que a comprovem. Supõem, assim, um produto resultante de um processo de produção que é prévio à leitura, embora dela dependente: o texto.

São estudos e investigações relacionados à lingüística, à semiótica, à teoria literária e às teorias enunciativas que, ao focalizar o texto e seu processo de produção, podem esclarecer como, sob o ponto de vista do leitor, realiza-se a relação de cooperação entre este e o autor, mediada pelo texto.

Embora muitos desses estudos não se interessem especificamente pela leitura e, muitas vezes, quando o fazem, interessem-se particularmente pela leitura de textos literários, os problemas por eles enfocados são de crucial importância para uma compreensão da leitura: questões como a da subjetividade na linguagem, das relações entre aquele que diz ou escreve e aquele que ouve ou lê, dos modos como leitor e autor se marcam no texto, dentre outras, permitirão, ser levadas em conta, uma percepção mais clara e precisa de processos e ações cooperativos que constituem o leitor.

Práticas Histórico-sociais, Leitor, Texto, Autor

A descrição da leitura, possibilitada pelo exame das relações entre leitor e texto, de um lado, e entre leitor, texto e autor, de outro lado, permite atribuir um estatuto singular ao texto: trata-se de um objeto bifronte, cuja existência nunca é independente, mas sempre relativa àquele que o produz e àquele que o lê.

Por um lado, é o leitor que o constitui enquanto tal. São seus conhecimentos prévios de mundo, seus objetivos e seu trabalho que atribuem à materialidade que o sustenta um caráter significativo.

No entanto, por outro lado, essa materialidade sobre a qual o leitor instância seus conhecimentos, objetivos e estratégias só permite essa instan-

ciação porque sua produção, por um autor, foi regulada, do mesmo modo, por um conjunto de conhecimentos, objetivos e estratégias.

A leitura é, portanto, o resultado de uma relação de alteridade. É encontro entre leitor e autor e deve ser regulada por uma orientação cooperativa, através da qual o leitor deve controlar suas idiossincrasias, a ativação de seus conhecimentos, a influência de seus objetivos e a escolha de suas estratégias - tendo sempre em vista a materialidade do texto. Afinal, como quer Umberto Eco (1986), o leitor deve manter um "dever filológico" para com o autor.

Essas considerações, no entanto, embora pertinentes sob um ponto de vista ideal e abstrato, foram, ao longo de todo este artigo, desmentidas pelos próprios exemplos que buscavam possibilitá-las. Sob um ponto de vista real e concreto, os exemplos, com efeito, mais que encontro, interação e cooperação, revelam antes desencontros e embates na relação entre leitor, texto e autor.

Se se abandonar, neste ponto, essa perspectiva ideal e abstrata, e, conseqüentemente, normativa, através da qual se vem, até aqui, compreendendo a leitura, pode-se ter acesso a outros aspectos além daqueles que essa perspectiva possibilitou explicitar.

Substituindo-a por uma perspectiva real e concreta, pode-se atribuir um outro estatuto aos erros de leitura até o momento analisados: não mais o de desvios através dos quais se poderia compreender o processo abstrato e ideal da leitura, mas o de fenômenos que efetivamente ocorrem e que cumpre compreender. Não mais um refúgio da leitura, mas uma de suas dimensões ou facetas.

Assim, considerar os erros implica inserir na compreensão da leitura a sua dimensão ou faceta social e histórica.

Há leitores, de um lado, para os quais um texto parece ser um objeto fértil para o exercício da mais desenfreada criatividade. Há textos e autores, de outro lado, para os quais os leitores ora parecem ter ouvidos moucos - e, por isso, parecem julgar ser preciso berrar e ostentar um sentido - ora

parecem ter "ouvido de tuberculoso" - e, por isso, parecem julgar que é preciso falar bem baixo e de modo lacunar, para que eles não escutem.

Na leitura do texto abaixo, desconsiderando um conjunto de pistas e de elementos presentes no texto, um número significativo de leitores preenchem as lacunas nele feitas com expressões como "sorratamente e roubaram" ou com expressões mais neutras como "subitamente e levaram", quando as expressões originais suprimidas eram "numa zoadada feliz e levaram" (Lispector apud Soares, 1986, p.64):

(ix) **MACACO** *Clarice Lispector*

Da primeira vez que tivemos em casa um mico foi parto do Ano Novo. Estávamos sem água e sem empregada, fazia-se fila para carne, o calor rebentara - e foi quando, muda de perplexidade, vi o presente entrar em casa, já comendo banana, já examinando tudo com grande rapidez e um longo rabo. Mais parecia um macacão ainda não crescido, suas potencialidades eram tremendas. Subia pela roupa estendida na corda, de onde dava gritos de marinheiro, e jogava cascas de banana onde calasse. E eu exausta. Quando me esquecia e entrava distraída na área de serviço, o grande sobressalto: aquele homem alegre ali. Meu menino menor sabia, antes de eu saber, que eu me desfaria do gorila: "E se eu prometer que um dia o macaco vai adoecer e morrer, você deixa ele licar? e se você soubesse que de qualquer jeito ele um dia vai cair da janela e morrer lá em baixo?" Meus sentimentos desviavam o olhar. A inconsciência feliz e imunda do macacão-pequeno tornava-me responsável pelo seu destino, já que ele próprio não aceitava culpas. Uma amiga entendeu de que amargura era feita a minha aceitação, de que crimes se alimentava meu ar sonhador e rudemente me salvou: *meninos de morro apareceram o homem que ria, e no desvitalizado Ano Novo eu pelo menos ganhei uma casa sem macaco.*

⁷ O experimento foi feito em três turmas de cursos de especialização para professores de Português, ao longo de 1992.

Já na leitura do texto seguinte, todo um aparato gráfico e discursivo é arregimentado para que seus leitores em momento algum se esqueçam de qual é a significação do texto de Vinícius de Moraes: ilustrações que emolduram o texto, perguntas que fazem dele um comentário, dados que explicam quem é o autor.

(x) **UNIDADE 10**

Um homem deu tudo o que possuía aos pobres e passou a cuidar daqueles que precisavam de ajuda. O poema que vamos estudar fala nesse homem. Você gostaria de conhecê-lo?

No poema aparece uma palavra cuja significação você deve conhecer agora:
surrão: bolsa ou saco destinado ao transporte de alimentação dos pastores

SÃO FRANCISCO

Lá vai São Francisco
pelo caminho,
de pé descalço,
tão pobrezinho,
5 dormindo à noite
junto ao moinho,
bebendo a água
do ribeirinho.

Lá vai São Francisco
10 de pé no chão,
levando nada
no seu surrão;
dizendo ao vento:
— Bom dia, amigo!
15 dizendo ao fogo:
— Saúde, irmão!

Lá vai São Francisco
pelo caminho,
levando ao colo
20 Jesuscristinho,
fazendo festa
no menininho,
contando histórias
pros passarinhos.

VINÍCIUS DE MORAES. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro, Sabá, 1970. p. 17-9.

Dados bibliográficos do autor: Marcus Vinícius Cruz Melo de Moraes nasceu no Rio de Janeiro a 19 de outubro de 1913. Estudou direito. Fez muito pelo Brasil através da música, da poesia, do teatro e do cinema. Foi representante diplomático do Brasil nos Estados Unidos e em Paris. Faleceu no Rio de Janeiro a 9 de julho de 1980. Escreveu, entre outras obras: *O caminho para a distância* (1933), *Forma e exegese* (1935), *Ariana, a mulher* (1936), *Novos poemas* (1938), *Poemas, sonetos e baladas 91946*. *Para viver um grande amor* (1968). *A arca de Noé* (1970).

O contrário ocorre na leitura do documento que se segue, onde todo um aparato é arregimentado agora para que seu leitor, em hipótese alguma, compreenda o que seu autor quer dizer e precise pedir a um leitor competente e autorizado que o interprete para ele:

(xiii)

Ilmo Sr.,

Nos autos do Mandato de Segurança nº 92.01.19080-8/MG, impetrado pela Universidade Federal de Minas Gerais para impugnação de ato do Juízo Federal da 12ª Vara-MG, consoante o disposto nos artigos 46 e seguintes, do Código de Processo Civil, e 191, § 2º, do Regimento Interno deste Tribunal, VSª fica CITADO para que venha integrar a lide na qualidade de litisconsorte passivo necessário, contestando-a, querendo, bem assim para acompanhar os demais termos do processo até final.

Seguem, anexas, cópias da petição inicial e do despacho exarado no aludido processo.

Atenciosamente,

A leitura, portanto, nem sempre é encontro de dois: leitor e autor. Ela pode ser desencontro e pode ser entre mais de dois: entre leitor e autor, podem se postar outros intermediários além do texto, como aqueles que interpretam o texto para os leitores, em (xii) e (xiii) e aqueles que, como o ilustrador - em (xi) e (xii) - dividem a autoria com o autor. Ela pode envolver a compreensão e pode não envolvê-la, como em (xiii). A noção de leitura é, assim, relativa. Vai depender das práticas históricas e sociais que objetivam o leitor e que objetivam o objeto que ele lê, sua produção e sua circulação. Que objetivam a leitura.

São estudos e investigações ligados a uma sociologia e a uma história da leitura (De Certeau, 1980; Chartier, 1990 e 1987; Herbrand e Chartier, 1989 e Bourdieu, 1990), aos desenvolvimentos mais recentes da estética da recepção (Lima, 1979) e à análise do discurso (Orlandi, 1987) que buscam compreender a leitura focalizando sua dimensão histórica e social.

Interessa, a esses estudos, entender

"as condições de formações diferentes de sentido, realizadas sobre um dado texto, por leitores que estão de posse de disposições recepcionais mediadas por condições históricas distintas." (Gumbrecht apud Lima, 1979, p. 13)

ou, dito de modo mais amplo e sob uma perspectiva em parte diferenciada, compreender a tensão central de todo ato de leitura:

"Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo algum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma 'caça furtiva', no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la." (Chartier, 1990, p. 123)

Por essa razão, esses estudos vão se concentrar nas relações entre os dois pólos dessa tensão.

Em primeiro lugar, vão focalizar as práticas e as estratégias através das quais se procura "impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada":

a) as práticas sociais e históricas que constituem a figura do autor - como se forma o lugar do autor; a distribuição social de modalidades distintas de autoria e de relação com o público: desde os autores de vanguarda, que escrevem para um público que ainda não se constitui, aos autores do livro de largo consumo, produzidos tendo em vista uma presença muito forte da demanda de seu público, passando pelo mecenato e pelos distintos estatutos profissionais atribuídos àquele que escreve; as instituições que lhe impõem uma doutrina e um conjunto de princípios reguladores de seu discurso - em síntese: as práticas que direcionam o modo

pelo qual o leitor e o autor, no processo de produção dos textos, são neles inscritos;

b) as práticas históricas e sociais que estabelecem o texto - a ação dos editores, comentadores e ilustradores na definição da letra do texto; as técnicas de escrita e de impressão e as transformações de seus suportes materiais (o volume, o códice, o livro moderno, passando, por exemplo, pelo livro de bolso e pelo livro didático); os vários gêneros que se produzem (do folhetim ao livro de arte) - em suma: as práticas que, produzindo o objeto que se lê, possibilitam diferentes modos de ler e impõem modos precisos de recepção;

c) as práticas discursivas e não-discursivas que cercam os atos de leitura - a distribuição social e histórica do alfabetismo, e dos textos e livros; sua circulação num determinado espaço marcado por clivagens sociais, étnicas, religiosas, de gênero; a ação dos livreiros e das distribuidoras de livros; os discursos daqueles leitores constituídos como competentes que, como os bibliotecários, professores, religiosos e críticos literários, procuram orientar a leitura e formar o leitor, ensinando como se deve ler, o que se deve ler, para que se deve ler; as sociabilidades de leitura que a envolvem: a leitura em voz alta dos saraus, das salas de aula ou das igrejas e cultos e a leitura silenciosa feita nos espaços ritualizados da biblioteca, da escola e do quarto - em síntese: o conjunto de práticas que visam a orientar o leitor e a atribuir funções (psicológicas, cognitivas, sociais, políticas e econômicas) ao ato de ler.

Em segundo lugar, esses estudos e investigações sobre a dimensão social e histórica da leitura vão também considerar os processos e as táticas de que, nos atos singulares de leitura, os leitores vão lançar mão para se confrontar com os processos e estratégias que pretendem dirigir sua leitura. Para isso, será necessário considerar não só as atitudes, os gestos e as táticas singulares desses leitores, mas também as práticas que os constituem enquanto leitores e que atribuem, desse modo, a essas atitudes, gestos e táticas singulares um lugar bem determinado na partilha e nas relações de força simbólicas entre essas disposições diante do texto e que podem identificar grupos sociais, étnicos, religiosos e

sexuais, e atribuir, ainda, uma função política ao ato de ler, por esses grupos.

O ato de ler, desse modo, possui uma dimensão histórica e social conformadora de sua realização individual.

Uma concepção de leitura de interesse pedagógico deve considerar, portanto, não apenas suas dimensões psicológica e lingüística, apreendidas sob um ponto de vista abstrato e ideal, mas também a sua dimensão histórica e social, que permite, por um lado, compreender as práticas efetivas e concretas do ato de ler e, por outro lado, situar, nessas práticas efetivas e concretas, aquele ato de leitura singular, próprio a determinados grupos e situações de leitura, que é universalizado e apresentado, pelas investigações psicológicas e lingüística, como a leitura.

Conclusão

Foi objetivo deste ensaio dar um passo inicial para uma integração e articulação de estudos e investigações sobre a leitura, tendo em vista o interesse pedagógico dessa integração.

Esse passo inicial consistiu na busca do estabelecimento de um ponto de vista prévio que, delimitando o campo dos fenômenos que compreendem a leitura, definisse os lugares e os modos de articulação de diferentes estudos e pesquisas sobre esse ato e que, também, protegesse a especificidade desses estudos de um ecletismo teórico. Sob esse ponto de vista prévio, a leitura foi vista como um aspecto do processo de interlocução que se realiza através da escrita, opondo, no quadro das relações históricas e sociais, aquele que escreve e aquele que lê, através da mediação de um texto. Enquanto um aspecto dessa relação mais geral, buscou-se compreender a leitura no quadro das relações que se sobredeterminam, constituindo-a enquanto tal: a relação entre leitor e texto, a relação entre leitor e autor, mediada pelo texto, a relação entre, de um lado, leitor, texto e autor, e, de outro, a sociedade e a história.

O que se pretendeu, seguindo e analisando essas relações, não foi, em hipótese alguma, excluir abordagens e estudos, mas incluí-los num quadro mais geral que, permitindo uma compreensão das perspectivas de abordagem em suas relações com um ponto de vista mais geral sobre a leitura, possibilitasse, tendo em vista um interesse pedagógico, a tomada de decisões fundamentadas sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar.

É um estudo mais aprofundado dessas investigações e pesquisas referenciadas por esse ponto de vista prévio que permitirá essa compreensão e tomada de decisões. No entanto, pode-se, desde já, traçar algumas linhas dessa empresa.

A análise das relações entre leitor e texto, tal como vem sendo desenvolvida pela pesquisa psicológica e psicolinguística sobre a leitura, pode fundamentar essa tomada de decisões.

Ao descrever detalhadamente as operações, os processos e as estratégias com base nas quais o leitor realiza a compreensão de um texto, e ao explorar a aquisição desses processos e estratégias, a pesquisa psicológica e psicolinguística pode informar um ensino-aprendizado da leitura orientado para o desenvolvimento dessas estratégias e processos pelo aluno.

Caracterizando esses processos como determinados pelos objetivos, interesses e necessidades do leitor, essas pesquisas levam a buscar um ensino-aprendizado da leitura que possibilite, ao aluno, a aquisição da habilidade de desenvolver estratégias e processos de leitura adequados a seus objetivos e necessidades, seja através da desautomatização dessas estratégias, de modo a que se tornem conscientes pelo aluno, seja através do uso e da própria prática da leitura em situações o mais possivelmente reais, às quais os alunos-leitores atribuam um objetivo e nas quais busquem satisfazer necessidades e interesses (Cohen e Mauffrey, 1983; Foucambert, 1980; Dowling e Fijalkow, 1990 e Smith 1989).

A análise das relações entre leitor e autor, mediadas pelo texto - tal como vem sendo desenvolvida por estudos na área da lingüística, da semiótica,

da teoria da literatura e da teoria da enunciação -, é uma segunda baliza que pode fundamentar as decisões sobre o ensino-aprendizado da leitura.

Evidenciando que o processo de produção de textos é uma dimensão - assim como os objetivos e conhecimentos prévios dos leitores - que condiciona as estratégias por eles utilizadas, a ativação de seus conhecimentos e mesmo a consecução de seus objetivos; tais estudos e investigações podem precisar as direções que, no tópico anterior, foram deduzidas dos estudos de natureza psicológica e psicolinguística para o ensino-aprendizado da leitura.

Se a leitura produzida por um leitor é, também, em grande parte, determinada pela hipótese de leitor (um conjunto de conhecimentos cuja posse pelo leitor é pressuposta no processo de produção de textos) que todo autor constrói para orientar a produção de seu texto, é de fundamental importância possibilitar àqueles que aprendem a ler não apenas a aquisição da habilidade de desenvolver estratégias de leitura adequadas a seus objetivos. É preciso, ainda, possibilitar aos alunos a aquisição do conjunto de conhecimentos que uma certa tradição de escrita pressupõe para uma compreensão adequada de seus textos. Possuindo acesso à esses conhecimentos, os leitores poderão desenvolver estratégias de leitura adequadas não apenas a seus objetivos e interesses como também ao universo cultural e discursivo no qual foram produzidos e para o qual foram dirigidos os textos que se lêem.

A análise das relações entre, de um lado, leitor, texto e autor e, de outro, as práticas sociais e históricas que os constituem é um último elemento que deve ser considerado na fundamentação da tomada de decisões a respeito do ensino da leitura.

São os estudos de sociologia e história da leitura, da estética da recepção e da análise do discurso que podem permitir uma compreensão mais exata do significado de possibilitar, aos alunos, o acesso ao universo de conhecimentos e práticas culturais e discursivos associados à escrita. Seja para lhe atribuir uma dimensão e relativização históricas, seja para compreender o difícil processo de mútua interpretação presente em sala de aula ao fazer a mediação entre esse universo e o universo dos

alunos dos grupos e classes que ao universo associado à escrita não pertencem, seja para atribuir uma finalidade pedagógica, cognitiva e, fundamentalmente, política a seu ensino, é de suma importância que o professor tenha em mente os processos e as tensões que marcam e marcam o ato de ler.

Integrar esse conjunto de conhecimentos - de natureza psicológica, psicolinguística, lingüística, semiótica, literária, histórica e sociológica - é um desafio que hoje se impõe. Só essa integração pode permitir que a pesquisa sobre a leitura e sua aquisição possa, efetivamente, contribuir para o ensino, alcançando, desse modo, seu público leitor: o professor, com sua necessidade de um conhecimento globalizante a respeito do objeto que ensina.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**: 10 livros de poesia. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974. p. 77: Procura de poesia.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneite montrée et heterogeneite constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, Paris, n. 26, p. 91-151.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Trad. por M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Trad. por A.F. Bernardini e outros. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. por CR. da Silveira e D.M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. Leitura, leitores, letrados, literatura.

CHARTIER, R. **Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime**. Paris: Seuil, 1987.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. por M.M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COHEN, J., MAUFFREY, Y. **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**. Paris: Armand Colin, 1983.

DE CERTEAU, M.L. **Invention du quotidien**. Paris: UGE, 1980. t.I: Arts de faire.

DELU 'ISOLA, R.L.P. **Leitura**: Inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

DOWNING, J., FIKALCOW, J. **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat, 1990.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. por Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FARACO, CA., CASTRO, G. Leitura: uma retrospectiva crítica da década de 80. **Letras**, Curitiba, n.33, p. 5-13, 1989.

FERREIRA, R.M. **Português**: 5ª série. São Paulo: Ática, 1986.

FOUCAMBERT, J. **La manière d'être lecteur**: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2. Paris: Sermap-OCDL, 1980.

FREUD, S. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**: esquecimentos, lapsos da fala, equívocos na ação, superstições e erros. 2. ed. Trad. por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

HÉBRARD, J., CHARTIER, A-M. **Discours sur la lecture (1880-1980)**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1989.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- KATO, M.A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989a.
- _____. **Texto e leitor** aspectos cognitivos da leitura. Campinas. Pontes, 1989b.
- LIMA, L.C. **A literatura e o leitor** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.
- SCOTT, M. Abrangência na pesquisa sobre leitura no Brasil: algumas considerações. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n.13, p. 71-85, jan./jun. 1989.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. por Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, M.B. **Novo português através de textos:** 6ª série. 2 ed. São Paulo: Abril, 1984.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: NOVAS IDÉIAS NUMA VELHA ESCOLA

Rosa Maria Hessel Silveira *

O Cenário

Durante a década de 80, o ensino de língua materna no Brasil (oi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores. Vieram colocar pontos de interrogação nas bem assentadas concepções anteriores sobre objetivos e métodos de ensino. Certamente as razões da eclosão de tais idéias não são singulares nem fáceis de serem destrinchadas em um trabalho da presente dimensão, mas poderíamos identificar no mínimo duas, cuja confluência teria fecundado o surgimento dessas novas concepções.

De um ponto de vista mais teórico, operou-se a influência da renovação dos estudos lingüísticos que buscavam, então, ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, isto é: verificou-se a emergência de áreas como Análise do Discurso, Teorias da Enunciação, Pragmática, etc, e, também, o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura. De um ponto de vista mais pragmático, contribuiu enormemente para essa re-visão a chamada "crise do ensino brasileiro", que Magda Soares (1986, p. 68-69) tão lucidamente caracterizou:

"Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a crise, que é resultado de transformações quantitativas - maior número de alunos - e, sobretudo, qualitativas - distância cultural e lingüística entre os alunos a que tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a 'crise da linguagem' é, na verdade, a crise da instituição escolar."

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Congregados esses dois fatores, que nos parecem ter sido os mais determinantes para a eclosão das novas idéias, prepara-se o terreno para uma reconceptualização dos objetivos, dos pressupostos teóricos subjacentes e das estratégias de ação docente na área do ensino de língua materna. Rediscutem-se as questões da correção lingüística (em sua dupla face do ideal a ser atingido e do processo pedagógico tradicionalmente atribuído ao professor de Português), das práticas de leitura escolar (obrigatoriedade de leitura, seleção de livros, formas de avaliação), das práticas de produção textual (abandona-se, inclusive, o termo **redação**) e, talvez com menor vigor, a problemática da gramática escolar. Sem patrocínio ou com ele (através de programas do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, faculdades isoladas, etc), acontecem encontros entre a comunidade de professores universitários e a de professores de Língua Portuguesa de 1^o e 2^o graus, especialmente os da rede pública. Deixemos em segundo plano a maioria desses encontros, marcados que eram por uma assimetria institucional previamente estabelecida. Cursos de treinamento eram dados por especialistas sobre temas teóricos, cuja "transposição" ficava a cargo dos professores em exercício que lá iam "aprender as novidades", para ressaltar que apenas o confronto dessas duas comunidades permitiu efetivar na prática experiências que entrelaçassem as idéias puras da teoria com os saberes do professor.

Apenas quem participou - de um lado da mesa, ou de outro - dessas, às vezes, verdadeiras maratonas de palestras, cursos e treinamentos, freqüentemente localizadas nas possibilidades de horário vago dos professores, o que vale dizer fins de semana e noites, pode aquilatar em todas as suas conotações o comentário sarcástico de Silva (1992, p. 25):

"A transformação de muitos desses cursos em verdadeiros rituais totêmicos merece ser refletida.

As chamadas 'inovações pedagógicas', enlatadas e vendidas por gurus de fala grossa, circulam pelos desertos do magistério conforme as estações da moda: neste semestre, esta proposta; no semestre que vem, aquela abordagem. Nesse veste-desveste de propostas, teorias, abordagens, inovações, etc, etc, os professores se sentem eternamente como seres desnudos e desnucados."

A consciência da ineficiência ou, ao menos, da eficiência relativa original desses cursos, que viam os professores de 1º e 2º graus como "seres desnudos e desnucados", possibilitou a emergência de experiências pedagógicas que não representavam simples aplicações de "técnicas". Não nos adiantemos, porém. Recuperemos, antes, os principais ideários que emergiram nos anos 80 no ensino de língua materna.

As Idéias

Conquanto tenhamos nos referido a uma renovação de uma série de idéias influentes no ensino de língua materna, deter-nos-emos aqui, especificamente, nos enfoques relativos à redação (produção textual) e leitura.

A voga do binômio redação/criatividade, influenciada teoricamente pelos estudos americanos sobre criatividade, com sua ênfase na fluência, na desinibição, na recusa à censura, etc., não tinha conseguido "resolver" o chamado "baixo nível" da escrita dos alunos. E nem isso seria possível... Como conceber e procurar agir sobre um produto e um processo (o texto e o escrever o texto), se deixamos de vê-los em suas especificidades e os comparamos a outros "produtos" e "processos" de criatividade? Por outro lado, a reintrodução, nos fins dos anos 70, da redação nos concursos vestibulares, pôs a nu - em escala superdimensionada - as dificuldades de produção textual de alunos que já tinham escolaridade de 1º e 2º grau completo. Virou moda a atitude freqüentemente sensacionalista) divulgar o número de zeros nas redações de um determinado vestibular, junto a um exemplário de bobagens escritas pelos vestibulandos... Sem entrarmos na discussão sempre aberta da conveniência da redação no vestibular e do próprio vestibular como forma de acesso ao 3º grau, é preciso reconhecer que a constituição de *corpus*, tão numerosos de redações sobre os quais se debruçaram - como estudiosos da anatomia sobre um corpo inerte - inúmeros pesquisadores, trouxe uma contribuição (atual valiosa ao repensar da produção textual).

Tal é o caso de um livro que se tornou fonte de referência obrigatória a quem depois dele se dedicou a examinar a questão: trata-se de **Problemas de Redação**, de Alcir Pécora, com primeira edição de 1983. A partir da análise de um *corpus* significativo de redações e ancorado num olhar

teórico povoado principalmente por Halliday (a questão da coesão), Pêcheux (jogo de imagens) e Benveniste (natureza dialógica da escrita), Pécora analisa 13 tipos de problemas encontrados nos textos e propõe um "ponto de articulação comum" a dificuldades aparentemente tão desconexas, como as de acentuação, as de norma culta, de redundância, de emprego de noções confusas, etc. A citação textual é, aqui, imperiosa:

"... esse bloco de fracassos alerta para o fato de que o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões (...). Em suma, o conhecimento do que a escrita tem de mais específico exige menos cuidados técnicos, e mesmo pedagógicos, do que os de atualizar uma concepção ética de linguagem." (Pécora, 1983, p. 94)

Aponta-se, pois, pela primeira vez com esta ênfase e clareza, o divórcio entre a interlocução que está na origem do processo legítimo da escrita e as condições de produção da escrita escolar, como fonte original das dificuldades de abordagem da "redação" na escola. Um pouco depois da publicação de Pécora, cuja leitura, ao menos em algumas passagens, certamente oferecia mais dificuldades do que o professor de Português de 1º e 2º graus estava acostumado a enfrentar, publica-se o que virá a ser, de certo modo, um "breviário" para o professor de Português atualizado dos anos 80: trata-se da coletânea **O Texto na Sala de Aula**, organizada por João Wanderley Geraldi. Nela encontramos desde artigos de cunho mais teórico, até artigos que consubstanciam propostas bastante definidas de ação didática. Ressaltaríamos **Concepções de Linguagem e Ensino do Português**, do próprio organizador, em que o mesmo assume um compromisso teórico com o conceito de linguagem como "inter-ação", e **Em Terra de Surdos-Mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares**, de Percival Leme Brito. Sobre os artigos de ação didática temos as chamadas "unidades básicas do ensino do Português" e a prática de leitura de textos curtos e longos. Esses todos de Wanderley Geraldi, em co-autoria ou não, passando por estudos em que o tom caracterizador é o da denúncia: "Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano...", de Lílian Lopes Martins da Silva, e "Escrita, uso da escrita e avaliação", também do organizador.

As idéias expostas nos vários estudos que compõem este livro, de certa forma pioneiro, e que serão, depois, retomadas em outros livros subsequentes também por outros autores, podem ser sintetizadas como abaixo o faremos, com os riscos que toda síntese assume.

Como já foi citado acima, a interlocução torna-se o conceito central para a análise da questão da produção textual na escola. Considerando como intrínseco à linguagem o seu caráter interlocutivo e identificando a forte influência da imagem do interlocutor no próprio discurso do "falante", Percival Leme Brito afirma a respeito desse tema:

"Este interlocutor, entretanto, não é ninguém real. O professor materializa tudo que o estudante recebeu da escola e de outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno." (Gerald, 1984, p. 112)

O acentuado caráter de artificialidade, da procura das "palavras bonitas", no que Cláudia Lemos chamou de "estratégias de preenchimento" dentro do texto escolar, seria conseqüência do que poderíamos chamar de "paradoxo da interlocução da redação escolar". E é nessa vertente básica que se inserem, também, outras idéias emergentes na análise que começa a se estabelecer. Uma delas é o reconhecimento da oralidade como fator com repercussões poderosas no texto do aluno (e, seguramente, aí sente-se a influência dos estudos lingüísticos da oralidade). Citando ainda Brito, conclui-se que:

"Em última análise, o processo de construção da redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência lingüística do estudante (basicamente oral, não-formal e desvalorizada) e a imagem de língua escrita que ele cria, a partir da imagem

do interlocutor e de interlocuções privilegiadas." (Gerald, 1984, p. 117)

Ora, no momento em que se concebe a construção da redação nos termos acima expressos, torna-se imperiosa a necessidade de repensar a sua avaliação. Preocupação constante do ensino de Português - tornada mais aflitiva, circunstancialmente, pela necessidade de atribuição de escores numéricos a milhares de redações de vestibulandos -, a avaliação "tradicional", em que se assinalam os "erros" de acordo com uma norma rígida, e a nota final deve estar visualmente adaptada ao número de correções, é questionada. Enfatiza-se o respeito à construção da caminhada do aluno em direção ao domínio da modalidade escrita, ressaltando-se que:

"Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes, de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das classes sociais." (Gerald, 1984. p. 124)

Se a reconceptualização da redação escolar dentro de um quadro analítico da enunciação se deu pelo influxo teórico da Análise Textual, por outro lado, influenciou também essa revisão, e um dos mais claros exemplos dessa influência encontramos em Ilari, no artigo **Uma Nota sobre Redação Escolar**. Após uma análise prévia do que chama de "a redação na prática corrente", Ilari procura colocá-la dentro de uma "perspectiva formal mais ampla que a da gramática", partindo da explicitação da noção de texto. Propõe, então, seis teses cujo conhecimento é útil para delinear a sua opção teórica:

- (1) O objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical.
(.....)

- (2) O objetivo específico da aula de redação é a aplicação da língua em seus aspectos textuais.
(.)
- (3) A redação escolar é um exercício de roteiros associados a funções do texto.
(.)
- (4) A redação escolar é um exercício sobre registros lingüísticos.
(.)
- (5) O exercício de redação é um exercício de controle dos fatores de informatividade e redundância, no texto.
(.)
- (6) O exercício de redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria. (Ilari, 1985, p. 58.63)

A análise dessas seis teses, além de apontar para a ausência de qualquer menção à interlocução como aspecto fundamental para a análise da redação escolar, mostra-nos que as afirmações (1) e (6), talvez por exigirem menor aprofundamento teórico por parte dos professores de 1º grau, eram, em tese, mais facilmente incorporáveis a uma modificação na conduta dos mesmos. Efetivamente, é o que se pode comprovar na prática.

Em suma, poderíamos dizer que as novas concepções acima referidas em relação à redação foram sendo semeadas durante a década de 80. O divórcio entre a interlocução legítima, geradora do texto "real", e as condições artificiais de produção da redação escolar, a importância das diferenças entre a língua oral e a língua escrita, a necessidade de redefinir a avaliação da redação do aluno e a consideração da mesma como texto - com ênfase em aspectos de coesão, antes desconsiderados em favor da ênfase à correção ortográfica e gramatical estrita - vêm constituir o esquema teórico de maior presença em grande número de cursos de treinamento, etc, para professores de 1º e 2º graus e, também, em projetos de reformulação do ensino de língua materna.

Concomitantemente a esse estremecimento das concepções vigentes na abordagem escolar de redação, também os princípios pedagógicos referentes à leitura começam a ser questionados e substituídos por novo paradigma.

A publicação, em 1977, da tradução do pequeno, mas importante, livro de Bamberger **Como Incentivar o Hábito de Leitura** representa, possivelmente, o marco precursor de tal reformulação. A simples citação de algumas idéias básicas do autor, inseridas no capítulo final do livro, mostra-nos o quanto foram frutíferas, isto é, o quanto se repetiram, *ipsis litteris* ou modificadas, na década seguinte, suas concepções:

"Os fatores decisivos nesse processo (desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura) são o prazer proporcionado pelos livros, que começa a ser experimentado em idade pré-escolar (através da narração de histórias e da leitura em voz alta), o ensino da leitura acompanhado pela satisfação no progresso e no êxito, levando em conta, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades e necessidades, e o encorajamento de toda e qualquer motivação possível para ler." (Bamberger, 1977, p. 99)

Inicia-se, então, a primazia da concepção da leitura como hábito, como atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir à leitura "clássica escolar" (a dos bons autores), não deve ser objeto da avaliação escrita padronizada (as célebres fichas de leitura), e deve ser orientada para a formação do leitor.

A partir, digamos, desse motor inicial, toma vulto um movimento teórico sempre muito ligado à produção universitária das unidades de Letras e Pedagogia. Em 1982, realiza-se o primeiro Congresso Brasileiro de Leitura (COLE), promovido pela UNICAMP, evento que, repetindo-se bianualmente desde então, se constituirá no grande acontecimento nacional congregador do debate teórico, da apresentação de experiências e, por vezes até, do questionamento do papel institucional sobre questões de leitura no Brasil; funda-se concomitantemente, a Associação de Leitura do Brasil, cuja vitalidade desde então tem garantido a publicação semestral da única revista brasileira especificamente destinada às questões de leitura: **Leitura: Teoria e Prática**.

Nesse apontar de fatos que marcaram a reconceptualização da leitura escolar no Brasil, alguns livros, seguramente, não podem deixar de ser lembrados. **Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor**,

coletânea de artigos organizada por Regina Zilberman e editada em 1982, apresentou alguns trabalhos efetivamente inovadores, entre os quais salienta-se o de Marisa Lajolo - **O texto não é pretexto** - cujo objetivo confessado é:

"discutir o que não fazer com ele (texto) durante os tantos minutos em que nós e nossos alunos nos contemplamos através de um texto, numa situação de classe." (Zilberman, 1982, p. 52-53)

Executando uma análise perspicaz do que tem sido o uso do texto em sala de aula na escola brasileira, Lajolo, a partir de um ponto de vista que privilegia o literário sem desconsiderar outros aspectos, enfatiza a necessidade de o professor ser, também, um leitor e, mais do que isso, um bom leitor; acentua, ainda, a importância de um "sentido crítico" norteando permanentemente a atividade do professor, que o leve, por exemplo, a desmistificar aqueles aspectos da dinâmica escolar que reduzem as possibilidades de leitura de maior variedade de textos, etc. Torna-se difícil sintetizar todas as perspectivas abordadas pela estudiosa paulista no seu estudo, mas uma citação final talvez logre o objetivo de passar uma das visões que o preside:

"Há o texto dos alunos, o nosso de professores e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros." (idem, ibidem, p. 62)

Muito mais numerosos do que sobre o tema "produção textual" foram os livros publicados sobre leitura no Brasil durante toda a década de 80. Pesquisadores importantes como Ezequiel Teodoro da Silva, Mary Kato, Lílian Martins da Silva, Mário Perini, Angela Kleiman, Marilda Cavalcanti, Regina Zilberman, Maria Helena Martins, entre outros nomes também expressivos, marcaram a década passada e prosseguem nesse início dos anos 90, fecundando não só a discussão sobre a leitura, como também suas práticas. Eles estão vendo a leitura de "lugares" diversos: de uma visão mais pedagógica dos estudos sobre a ligação entre prazer de ler, hábito e escola; de uma visão mais lingüística ou psicolingüística do processo de leitura; de uma visão mais literária (talvez a que mais frutos te-

nha dado), que perscrutou a história da literatura para crianças e jovens e sua relação com a sociedade e a escola, aprofundando aspectos intrínsecos dessa produção cultural.

Na impossibilidade de rastrear com detalhes todas as vertentes acima citadas, optamos por explorar mais detidamente uma proposta de abordagem teórico-prática da leitura na escola constante da obra anteriormente citada - **O Texto na Sala de Aula** -, proposta essa que uma análise dos sucessivos números da revista **Leitura: Teoria e Prática** e de outros relatos de experiências mostra ter tido influência poderosa em tentativas de reformulação didática pelo Brasil afora.

Partindo de um pressuposto anteriormente já referido - a importância do prazer como ponto básico para recuperação da leitura na escola-, Geraldi propõe e discute três princípios:

- a) O caminho do leitor: nossa história de leitores não começou pelo 'monumento literário'. (...) O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (...) é essencial. Nesta caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor;
- b) o circuito do livro: que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que falou um amigo, que já o leu, ou aquele de que lemos uma resenha, etc. (...) No microcosmos da sala de aula é possível criar este mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. (...)
- c) não há leitura qualitativa no leitor de um livro só: a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende - e muito - de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade." (Geraldi, 1984, p. 86-87).

A variedade de materiais para leitura em sala de aula, a busca de uma socialização das leituras feitas, com a condenação à avaliação cristalizada, e a procura de oferta de obras que fujam ao estereótipo do livro infantil - anteriormente muito marcado por restrições temáticas e por uma missão declaradamente moralista e "educativa" - são os principais aspectos que, até com mais facilidade do que os relacionados à produção textual, invadem as salas de aula dos professores "atualizados" e das

escolas "progressistas" ou "modernas" da década.

Delineadas as principais idéias norteadoras que perpassam o discurso "avançado" sobre a leitura e a produção textual dentro do ensino de língua materna nos anos 80, procuraremos na seção seguinte discutir as efetivas possibilidades de elas se concretizarem no tipo de escola que temos.

As possibilidades e os limites da prática

Como já foi acima referido, as modificações nos paradigmas vigentes sobre leitura e produção textual não influenciaram apenas o discurso sobre as mesmas, mas procuraram atingir também a prática da sala de aula. Tais modificações foram (e estão sendo) implementadas de forma experimental principalmente nos chamados projetos institucionais e de muitas delas se tem conhecimento através de relatos escritos, mais ou menos interpretativos, mais ou menos circunstanciados, ora inseridos em revistas - das quais, a que por sua natureza mais comumente os abrigou foi **Leitura: Teoria e Prática** - ora constituídos em livros - dos quais citemos os de Eulina Lutfi, **Ensinando Português: Vamos Registrando a História...** e a coletânea **Quando o Professor Resolve...**, organizada por Regina Maria Hubner.

Tais esforços de reformulação, porém, devem ser analisados para além dos limites de concepções teóricas sobre leitura e escrita; uma vez que são propostas que têm como cenário institucional a escola, são as próprias possibilidades de mudança dessa instituição, em seu formato atual, historicamente constituído, que devem ser questionadas.

Mariano Enguita, professor da Universidade Complutense de Madrid e estudioso de Sociologia de Educação, apresenta, em sua obra **A Face Oculta da Escola**, um exame das conexões entre as relações sociais do trabalho e as relações sociais da educação, a partir de uma análise histórica do desenvolvimento da organização do trabalho e da institucionalização da educação no mundo capitalista. Ao analisar as ligações entre

as relações sociais da educação, tal como ela hoje se apresenta no nosso cenário ocidental, e as relações sociais de produção, identifica características importantes das escolas atuais. Tais características são exploradas, na citada obra, sob os seguintes rótulos organizadores: ordem, autoridade e submissão / burocracia e impessoalidade / alienação com relação aos fins do trabalho / alienação com relação ao processo de trabalho / alienação com relação aos meios de produção / percepção social e pessoal do tempo / trabalho *versus* atividade livre / seleção dos traços de personalidade / motivação mediante recompensas extrínsecas / competição interindividual / a divisão do trabalho (separação trabalho manual x intelectual, concepção x execução) / submissão a uma avaliação alheia / distribuição de recompensas / consciência estratificada / processo de dissuasão.

Qualquer leitor acostumado às concepções dominantes nas chamadas teorias críticas de educação reconhecerá, na listagem acima, muitos dos aspectos que têm sido apontados como fatores concorrentes para o papel reprodutivista da escola. Nossa escolha do citado autor para ancorar uma análise das possibilidades de mudança da abordagem da leitura e da produção textual na escola prende-se ao caráter sistemático de sua abordagem, e não, especificamente, a uma pretensa originalidade.

Na tentativa de efetuar a análise acima referida, nos basearemos em relatos de experiências de reformulação de ensino de língua materna, suficientemente detalhados para abrigar depoimentos de professores e alunos, encontrados na literatura disponível e em relatórios de pesquisa que empreendemos durante vários anos junto a professores de Língua Portuguesa em exercício, pesquisa essa fundamentada naqueles princípios teóricos trazidos na seção anterior.

A primeira das características comuns às escolas apontadas por Enguita diz respeito à obsessão pela ordem, entendida como condição necessária para a instrução. E o autor adverte:

"O problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma." (Enguita, 1989, p. 164)

Ora: é fácil imaginar que a socialização das experiências de leitura, os debates sobre textos e outras atividades que parecem decorrer, na prática, de uma reformulação do ensino de língua materna que procure ver no aluno um sujeito de seu caminho são atividades que com frequência fogem a esse ideal de "ordem" escolar. Se, por um lado, esse é um dos temores mais freqüentes dos professores (incluindo OS que pretendem **repensar** seu ensino) - o de "perder o controle de aula" - é interessante verificar que também alunos, já devidamente impregnados da ideologia escolar de trabalho silencioso, unificado e aparentemente consensual, reclamam da quebra desse paradigma escolar. Em dois relatórios de pesquisa de anos diferentes, ao serem questionados sobre a validade e o interesse de trabalhos em grupo e debates sobre temas dos textos, alguns alunos assim se pronunciaram:

"Não gosto (de trabalho em grupo) pois há muita bagunça." "Não sou contra, mas não gosto, dá muita briga e bagunça." "Se todos participam dá certo, mas sempre mantendo a ordem, a disciplina, a atenção." (Silveira, 1991, p. 61)
"Mais ou menos, porque os debates sempre tinham bagunça." (idem, 1992, p. 41)

Evidentemente, estes não foram os comentários majoritários, mas a sua existência comprova a introjeção, nos próprios alunos, de uma das características da escola, características essas que Enguita demonstra ser fruto de injunções históricas e não a única organização possível.

Mas podemos explorar, ainda mais, esse traço disciplinador da escola, em que a autoridade se corporifica no professor e a submissão é devida pelos alunos. A emergência de projetos em que é dado maior espaço ao aluno como leitor e autor pode trazer como subproduto até surpreendente uma subversão (ainda que eventual e tímida) dessa marcação de poderes. Nascimento (1988, p. 41), por exemplo, relata:

"Logo no início dessa segunda etapa de trabalho, os alunos começaram a cobrar, com toda razão, minha participação efetiva no grupo, apresentando também uma página de diário. Gostei da 'cobrança' e passei de ouvinte a participante das aulas - o que foi muito

mais agradável -, apesar de não **ter a** criatividade demonstrada pelos meus alunos.

(.)
Mas o mais gratificante foi ouvir desses mesmos alunos, nesse ano, a exigência de continuarmos a escrever livros."

Um depoimento como esse mostra, sem dúvida nenhuma, a satisfação da professora ao sentir que os alunos "tomaram nas mãos" um projeto que, inicialmente, era uma proposta **sua** para ser cumprida por **eles**. Na verdade, é possível fazermos uma relação do conteúdo desse depoimento com outras características da escola apontadas por Enguita; quais sejam: a divisão do trabalho entre concepção e execução e a alienação do aluno com relação aos fins do trabalho, ao seu processo e aos meios de produção.

Assim, para o autor espanhol,

"o trabalho escolar é essencialmente um trabalho de execução, embora o que se execute sejam operações com os dados. A concepção prévia do mesmo é algo que fica em mãos dos professores ou das instâncias de poder que, da perspectiva dos alunos, se situam por detrás deles. A concepção do trabalho é precisamente a determinação de seu produto e de seu processo, e o procedimento que conduz a ela, e esta é a primeira coisa que a escola veda a seu público." (Enguita, 1989, p. 203)

O professor pensa, planeja e determina: o aluno executa, geralmente sem qualquer poder de decisão sobre os fins, os processos, os prazos... Essa é, sem retoques, a escola que temos e que prepara seus alunos, muitas vezes com eficiência, para uma sociedade em que basicamente ele também será um cumpridor de tarefas que ele não planeja e em que ele não interfere.

Torna-se evidente que muito do que vimos na seção anterior sobre a formação do hábito de leitura, através da liberdade de escolha e do caminho pessoal prazeroso, e sobre a constituição do autor como sujeito do seu texto, choca-se frontalmente com a escola que temos. A partir dessa

constatação é que se coloca a questão básica: é possível mudar a abordagem pedagógica da leitura e da produção textual sem abalar alguns princípios dessa escola?

Podemos, por exemplo, estabelecer um diálogo interessante entre a questão da padronização das indicações de leitura para alunos (prática que até hoje vigora em inúmeras classes de língua materna) e a característica alienadora da escola, contrapondo o que diz Holt, como simbolização da mensagem da escola para os alunos, e o que diz Lílian Martins da Silva sobre o poder prescritivo dos professores:

"Tuas experiências, tuas preocupações, curiosidades, necessidades, o que sabes, desejas, perguntas, esperas, temas, gostas ou desgostas, para o que serves e para o que não, tudo isso não tem a mínima importância, não conta para nada. O que importa aqui, o único que importa, é o que nós sabemos, o que consideramos importante, o que queremos que faças, pensas e sejas." (Holt apud Enguita, 1989, p. 171)

É comum ouvir dos professores que tal texto é muito **pesado, impróprio** ou simplesmente **difícil**, para esta ou aquela série, mas adequado para a faixa etária da série seguinte (...) Cuidando da adequação, acreditam poder **seriar, graduar** problemas, realidades, fantasias e a leitura dos alunos, tudo do mais simples para o mais complexo, como se as crianças interrompessem sua experiência de vida, simples e complexa ao mesmo tempo, de 10 e de 40 anos, e uma vez alunos, passassem a vivê-la pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa da idade." (Silva in Geraldi, 1984, p. 75)

Ora, todas as tentativas de reformulação da abordagem de leitura baseadas no binômio básico prazer/hábito e mediadas pelo princípio do respeito ao caminho do leitor vêm fugindo a esse peso ditatorial da escola. Soares (1987, p. 25) apresenta alguns depoimentos positivos de alunos que participaram de uma experiência em que os princípios acima eram seguidos:

"Eu acho que é porque nesta escola eu posso escolher os livros e não como os outros anos (sic) que eu tinha que ler (para escola) os livros pedidos pelo professor!"

Este ano, a leitura para mim passou a ser mais importante. Eu passei a me interessar mais, pois agora tenho a liberdade de escolher os livros para ler e não ler por obrigação."

Além dessa liberdade na escolha de livros e da abolição dos métodos mais padronizados de aferição de leitura (provas e fichas de leitura) - o que não significa a abolição de **todo e qualquer** método de avaliação (existirá a instituição **escola** sem um processo de avaliação?) -, outras atividades inspiradas na reconceptualização da leitura e produção textual da década passada podem escapar a esse rígido esquema de um professor que propõe e controla a forma, o tempo e os resultados do processo, e um aluno que simplesmente executa dentro do esperado. É o caso, por exemplo, das experiências com a correspondência interescolar, em relação às quais é preciso reconhecer uma dívida de origem com as experiências pioneiras do educador francês Freinet, na primeira metade do século, quando ainda não se discutia o caráter interlocutivo da linguagem, mas a perspicácia de professor experiente já mostrava o divórcio entre as práticas escolares e a vida...

Pois bem: a realização de correspondência individual entre alunos de escolas diferentes - colocados em contato inicialmente através de seus professores, mas, depois, liberados para uma escrita absolutamente individual e inviolável - foi uma das experiências que em três anos consecutivos realizamos dentro de um projeto de renovação curricular do ensino de língua materna. Além de servirem de "pombos-correio", isto é, entregarem as cartas fechadas de sua turma para a outra professora que as entregaria para a turma correspondente, as professoras, apoiadas pela coordenação do projeto, apenas organizavam o encontro dos correspondentes ao final do ano. Seguramente, essa atividade representa um contra-exemplo a muitas das características que Enguita atribui à escola atual: foge-se à autoridade e submissão (os alunos podiam abandonar a correspondência ou escrever para mais de um correspondente durante o ano, sem que isso acarretasse qualquer punição escolar); a burocracia e

a impessoalidade se esboroam (a questão da imagem que eles colocariam nas cartas foge, também, à exigência escolar); os alunos não se alienam em relação aos fins e ao processo de trabalho (escrevem se querem e como querem); a motivação se dá não por recompensas escolares extrínsecas (não há nenhum rendimento escolar na atividade); a competição interindividual da escola desaparece (já que os produtos, por princípio, permanecem confidenciais); a submissão à avaliação alheia se dá dentro de outro enfoque: o avaliador (de certa maneira ele será o correspondente - o professor está excluído); também a distinção entre trabalho *versus* atividade livre, aportada por Enguita, como outra característica forte da escola, fica esbatida nesse caso.

Largamente apreciada pelos alunos, essa atividade, porém, não parece ter se expandido em muitas experiências brasileiras de renovação de ensino de leitura e produção textual. Por quê? Na verdade, é uma atividade bastante trabalhosa para o professor, em relação à qual ele acaba perdendo o controle de suspender a qualquer hora, como costumam ser outras atividades menos "convencionais", já que será pressionado de perto pelos alunos, e sem muita "rentabilidade pública" para seu próprio papel de professor: não poderá apresentar exemplos das produções textuais, apenas o volume dos envelopes, não poderá avaliar de qualquer forma possível, pois **o que avaliar?**... Enfim, será apenas motivador inicial e mediador, num sentido bem instrumental, não participativo. Estarão os professores e as escolas preparados para esse tipo de mudança de papel e de característica institucional?

Aliás, a questão da "atividade escolar", que Enguita caracteriza como o trabalho da escola contraposto à atividade livre, é, na nossa opinião, uma das questões que não tem merecido a atenção devida em muitas tentativas de renovação curricular sobre o ensino de língua materna. Não é à toa que o linguísta Carlos Franchi, ao discutir passagens de relatos de experiência de professores de Português, comenta:

"Várias passagens situam a questão da concepção da atividade escolar, do professor, dos alunos e dos pais. A professora percebe, intuí, por exemplo, que na opinião expressa por um aluno existe uma espécie de busca de aprovação da imagem escolar. Há uma

imagem estereotipada, fixa, que foi transmitida pela tradição escolar a respeito da nossa atividade escolar, e é importante refletir sobre ela à medida que tentamos alterá-la." (Hubner, 1989, p. 148)

Na realidade, depoimentos de alunos mostram, subjacente, essa nítida distinção entre a atividade escolar e atividade da vida. Nesse sentido, muitas das experiências de projetos de renovação escolar de leitura e produção textual parecem estar tentando o apagamento desses limites. Um aluno de 8ª série noturna, evidentemente com muitos anos de escolaridade, comenta o conto **Passeio Noturno I**, de Rubem Fonseca, que tinha sido lido em aula:

"Ótima narrativa, é a primeira vez (em sala de aula) que me é apresentado um texto assim, (...) uma crônica excelente, uma realidade, na TV eu assisti a minissérie Sampa que cortava quase a mesma coisa, um alto executivo que à noite se transformava em um maniaco-depressivo." (Silveira, 1991, anexo 47)

É evidente que o aluno não esperava aquela temática e aquele tipo de estruturação textual numa sala de aula; afinal, os textos escolares têm outro "tom" e os matizes sombrios do conto parecem se adaptar melhor a outras instituições não educativas por natureza, como os meios de comunicação...

Se a vida espanta, às vezes, por entrar na escola, a tarefa escolar inovadora pode teimar em invadir a própria vida. Para fazer o seu livro, a partir da criação de seu personagem, em outra experiência relatada, um aluno de 5ª série tinha experiências do tipo:

"Para fazer era legal, podia até tá no banheiro, mas parava de tomar banho e ia fazer aquela idéia que me dava na cabeça." (Nascimento, 1988, p. 41)

A questão da concepção de atividade escolar lança tentáculos também sobre outro aspecto caro à caracterização da instituição **escola**: a construção de noções específicas de tempo. Entre essas noções, interessam-nos aqui, diretamente, as noções de seqüenciação obrigatória de atividades e a do tempo como valor em si:

"A teoria do desenvolvimento supõe que adequada uma seqüenciação é a condição indispensável de uma produtividade elevada, que justifica com vantagens sua aprendizagem. Mas, em realidade (...) o que o aluno aprende não é a organizar sua própria seqüência de atividades, mas a que outros a organizem por ele.

(.)
Finalmente, o valor do tempo em si mesmo se aprende, mais que por seu aproveitamento - que é escasso -, por seu emprego como medida universal. Embora a escola faça sua a máxima de Franklin - "o tempo é ouro" - tratando de preencher cada momento vazio com alguma atividade, estimulando a diligência, condenando a ociosidade, etc, o certo é que o tempo dos estudantes é consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais." (Enguita, 1989, p. 178-180)

É fácil perceber que o preconizado respeito à construção gradativa do indivíduo como leitor - com suas escolhas de livros "defasados" em relação a um pretense ideal, e com seu ritmo próprio de leitura, e como autor - em uma caminhada não pré-estabelecida de passagem do discurso oral para o escrito, foge bastante tanto à noção de seqüenciação obrigatória de atividades quanto à pressão de que "não se deve perder tempo" na escola. Tais princípios de renovação, se aplicados na prática, gerariam desconforto aos atores da cena escolar: professores e alunos. Não é de se estranhar, portanto, a freqüência com que comentários semelhantes aos abaixo citados ocorrem entre participantes de projetos renovadores:

"Depende o debate, porque dependendo do assunto, serve para matar o tempo." (Opinião de aluno sobre debates a respeito de temas trazidos por textos)

"A dificuldade que encontrei é que eles queriam participar nas aulas e aí eu levava umas três aulas pra desenvolver uma tarefa. (...) Eu não gostava de 'cortar' os alunos, deixava eles se expandirem, mas aí ocupava muito tempo de aula e eu levava umas três pra realizar uma tarefa." (Opinião de professora sobre dificuldades para realizar atividades de trabalho com texto)

"Algumas professoras me perguntam como é que eu consigo um aproveitamento tão bom com os meus alunos, se os mesmos fazem coisas horríveis com elas. Aí eu digo que o mesmo assunto é trabalhado de diversas maneiras, discutindo, que não se pede nada assim de imediato." (Opinião de outra professora sobre a repercussão de seu trabalho na escola) (Silveira, 1992, p. 41, 49 e 54):

Os dois primeiros depoimentos corporificam, simultaneamente, a noção de "aproveitamento do tempo" como algo intrinsecamente valioso - neste sentido, é que se "perde tempo" com determinadas atividades, e o conceito de que o tempo da escola deve ser, de maneira específica, "bem aproveitado". Já a segunda professora se mostra mais despreocupada em relação à utilização do tempo escolar (talvez, até, por razões circunstanciais, como menor cobrança institucional sobre o cumprimento do programa, por exemplo) e, inclusive, credita a essa despreocupação em relação ao aproveitamento do tempo, um "rendimento" melhor dos alunos - "não se pede nada assim de imediato".

Outras quatro das características imputadas por Enguita à escola em seu formato atual podem ser analisadas simultaneamente com relação aos embaraços que trazem a uma concretização dos novos conceitos e princípios sobre análise e produção textual. São elas: burocracia e impessoalidade, competição interindividual, submissão a uma avaliação alheia e seleção dos traços de personalidade.

Citemos Enguita para precisar esses conceitos. Sobre a função da escola em "impessoalizar" o indivíduo, ele afirma:

"O trabalho do professor passa assim a consistir, sobretudo, (...) em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de suas outras características como indivíduos(...)" (Enguita, 1989, p. 168)

Em relação à competição interindividual, utilizaremos pequenas citações caracterizadoras dos modos com que ela se manifesta na escola:

"A competição é estimulada, sobretudo, através das notas. Estas estabelecem uma categorização entre os estudantes à qual os professores e eles mesmos - na medida em que partilham dos objetivos proclamados pela escola - associam sua imagem e sua estima.

(.)
O conhecimento, que tem sua origem na cultura, no comum por excelência, configura-se assim, como uma forma de propriedade privada da qual os demais devem ficar excluídos. (...) Os alunos encontram-se, pois, na seguinte situação: embora sejam tratados e igualados como membros de categorias e coletivos, embora vivam em uma proximidade física com seus colegas (...) e embora estabeleçam com eles relações cuja duração só é superada pelas relações familiares mais imediatas, devem considerá-los e tratá-los como a estranhos (...)" (idem, ibidem, 196-198).

Evidentemente, esse espírito de competição interindividual está intimamente ligado à onipresença temporal da avaliação na escola - pode-se ter dúvidas sobre se a escola (num sentido geral) ou determinadas escolas (em particular) **ensinam**; mas, visivelmente, tem-se certeza que elas **avaliam**. E não só o professor avalia: os outros alunos também participam da ciranda. Diz Enguita:

"Mais importante ainda é a incorporação dos demais alunos à avaliação de cada um, pois, dado que a interação entre o professor e o aluno se dá quase sempre em público, ninguém escapa à oportunidade de ser avaliado explícita ou implicitamente pelos demais nem se vê privado de lhes pagar na mesma moeda." (1989, p. 204)

Todos esses traços caracterizadores da instituição escolar - que conhecemos na prática, embora possamos querer ignorá-los ou ocultá-los no discurso - estão conjugados também para gerar outra característica marcante da atividade educativa institucional: a seleção dos traços de personalidade dos alunos que mais convêm às atividades da própria escola. O autor espanhol, considerando o efeito que muitos anos de vida escolar diária produzem sobre "a estrutura do caráter" das pessoas, efetua uma análise de alguns estudos que vários autores realizaram sobre

os traços de personalidade premiados e os penalizados na escola. Em comum entre todas as taxonomias analisadas por Enguita estão o estímulo escolar à obediência, à submissão à autoridade, à disciplina e ao autocontrole, e, por outro lado, a aversão escolar à criatividade, independência, agressividade e franqueza.

Ora, se a escola efetivamente é esta instituição preocupada incessantemente com a avaliação, de tal forma que contamina os próprios alunos nesse constante julgamento de outros alunos, voltada para a premiação dos traços de temperamento identificados com a aceitação de seus próprios valores e práticas, se, efetivamente, procura homogeneizar todos os seus alunos, rotulando-os e ignorando suas diferenças e, ao mesmo tempo, estimulando a competição entre os mesmos, não parece haver qualquer espaço possível para uma abordagem de leitura e produção textual que privilegie o **sujeito**, com suas peculiaridades, suas competências, seus desejos e suas preferências.

Ao iniciarmos a discussão das quatro características acima citadas pela questão do caráter incessante da avaliação na escola, constatamos que, se o professor, imbuído do propósito de atenuar o caráter institucional da escola, diminuir ao máximo as suas atividades de avaliação, nem por isso conseguirá minimizá-la publicamente, já que os próprios colegas se encarregam dela, ainda que não investidos do poder que a transforma em rendimento escolar explícito (notas). E isso gera a conhecida dificuldade de estabelecer debates em sala de aula, já que depoimentos como os abaixo trazidos são extremamente comuns:

"Eu não participo porque eu tenho medo de falar alguma coisa errada. / Não, porque se a gente fala alguma coisa errada já debocham." (Silveira, 1991, p. 62)

E, efetivamente, outros depoimentos mostram que não há muita tolerância e aceitação da opinião alheia pelos alunos:

"... a maioria fala bobagem. / Às vezes alguns têm opinião muito chata." (idem, ibidem, p. 63)

É claro que não se pode generalizar tais visões, uma vez que, nas mesmas turmas, alunos houve que assim se manifestaram:

"Eu gosto e acho que as pessoas quando participam de discussões ficam com a mente aberta para ouvir e falar.

Sim, porque a gente aprende muito, expõe nossos pontos de vista e acaba conhecendo o dos colegas também." (idem, ibidem, p. 63)

Efetivamente, a "gozação" dos companheiros, a avaliação constante que a própria turma faz das manifestações públicas dos colegas estão ligadas à própria competição que, desde os primeiros anos escolares, é - de forma mais ou menos evidente - estimulada. Qualquer proposta pedagógica renovada de leitura e escrita terá como uma de suas dificuldades a remoção desse *habitus* fortemente inculcado nos alunos. A camaradagem, a solidariedade, a troca de experiências, sabemos todos que não são estimuladas na nossa escola, em que a grande relação entronizada é a de professor-aluno (um aluno coletivo), enquanto se considera a relação aluno-aluno sempre uma relação de cumplicidade e de risco...

Mas há uma dimensão em que a prática advinda da reformulação dos conceitos de ler e escrever também se opõe à prática pedagógica da avaliação tradicional: trata-se da substituição daquela correção solitária que o professor fazia das redações dos alunos, por uma reescrita coletiva de um texto registrado, com consentimento do autor, na lousa. Como depõe uma professora de 1º grau, com 28 anos de trabalho, em **Quando o Professor Resolve...**:

"... o esforço coletivo empregado na análise lingüística e na correção ortográfica apresentou um bom resultado, bem melhor do que se consegue na prática tradicional. Já passei muitos anos corrigindo solitariamente textos e mais textos, e não acredito que esse trabalho tenha tido muita utilidade." (Hubner e Chiappini, 1989, p. 129)

Neste caso, persiste a avaliação alheia, mas o próprio autor se integra no coletivo que encontra falhas e sugere mudanças. A avaliação adquire outro caráter: o de aperfeiçoamento e não o de classificação.

Por fim, se se quer textos autênticos e alunos que genuinamente tomem a palavra, não se pode mais "burocratizar" a produção textual, padronizando de antemão - uma vez que experiências anteriores costumam mostrar aos alunos, muito cedo, o preço de sua sinceridade - os conteúdos "aboráveis" e as "formas de dizer". Na verdade, um trecho como o abaixo transcrito só pôde irromper num ambiente escolar, porque a professora se transformou numa interlocutora ou, ao menos, abriu espaço para uma interlocução imaginária da autora com o seu pai, e porque o que se privilegiava não era a "submissão às regras da norma culta e a obediência ao estereótipo escolar".

"Meus defeitos você reclama, mas não assume os seus com responsabilidade... Quando chega meu aniversário, fico contando com seu abraço e seu beijo, não quero presente, mas quero carinho. Lamento dizer mas você não é o pai que eu esperava, assim como eu não sou sua filha que tanto quis, mas faço o possível para lhe agradar (...) Sinto falta de seu colo, mas tudo bem, tenho um padrasto, que vale por você e por ele." (Silveira, 1992, p. 103).

É de se esperar, dentro desse quadro, que modificações com respeito à leitura e escrita só possam se realizar com mudanças também na valorização dos traços de personalidade desejáveis dos alunos. Depoimentos de uma professora, como os abaixo trazidos, demonstram a simultaneidade e a inter-relação dessas mudanças:

"Eles (os meus alunos) estão mais soltos, mais liberados, participam mais.

(.)
Eu acho que eles ficaram bem mais espertos em relação ao texto, se preocupam mais em penetrar, 'cavocar', ler nas entrelinhas." (idem, ibidem, p. 47-48)

Em relação à denominação que adotamos para esta seção - **As possibilidades e os limites da prática**, o caráter do presente artigo não possibilitou um aprofundamento maior, mas apenas uma abordagem horizontal. Confrontando as características que perpassam a escola atual com as conseqüências práticas das propostas de ensino de leitura e produção

textual que emergiram na década de 80, cremos ter sido possível identificar contradições importantes, que por vezes pontilham os depoimentos dos professores e dos alunos; acreditamos, todavia, que possibilidades de uma mudança - superficial, por vezes, é verdade - também foram perceptíveis. Sem perfilharmos ou um ceticismo estéril ou um otimismo ingênuo cremos que a reflexão sobre essas contradições e a maneira de superá-las é necessária. Poderíamos lembrar os comentários de Franchi, ao dialogar com professores de Português que relatavam suas experiências:

"Gostaria de discutir ainda algumas expressões como, por exemplo, 'escrever em situação real'. O que é escrever em uma situação real? O que é tornar um texto um pedaço de vida? Todo mundo sabe que isso não vai acontecer totalmente. É ilusão imaginarmos que vamos transformar uma estrutura tão vetusta como a escola num pedaço de vida. Vamos transformar, provavelmente, alguns momentos dessa nossa situação numa situação real, sobretudo se apelarmos para a imaginação e para a simulação. (...) Talvez tenhamos de explorar esse fato na escola. Até que ponto o real não pode ser exatamente o simulado? O Imaginário que se transforma de repente em lúdico, divertido, em agradável e que provoca condições múltiplas de interação?" (Hubner e Chiappini, 1989, p. 148)

Referências bibliográficas

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.
- ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HUBNER, R.M., CHIAPPINI, L. **Quando o professor resolve...** experiências no ensino de Português. São Paulo: Loyola, 1989.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUTFI, Eulina Pacheco. **Ensinando Português, vamos registrando a história**. São Paulo: Loyola, 1989.

NASCIMENTO, Inah de Souza. Ensinando sem o livro didático - experiência com o ensino de Língua Portuguesa. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v.7, n.11, p. 36-43, jun. 1988.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Interação de experiências de vida, leitura e produção textual**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa Pericampus, 1991.

_____. (Org.) **Ler e viver** o que a escola pode fazer? Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa Pericampus, 1992.

SOARES, Amélia Maria Jarmendia. A prática da leitura de narrativas longas. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v.6, n.9, p. 18-28, jun. 1987.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LER E ESCREVER: HISTÓRIAS, SIGNIFICADOS E MANEIRAS DE DIZER...*

Adriana Rauber **
Maria Isabel Habckost Dalla Zem ***

"Já estávamos no segundo encontro quando ela me convidou para irmos ao seu apartamento. Eu, no entusiasmo, não esperei o segundo convite e disse sim. Saímos da discoteca e eu a levei de carro, algum tempo depois parei o carro em frente a um prédio de estrutura antiga, com algumas rachaduras nas paredes, janelas com vidros quebrados e uma escada com três degraus que levavam à porta, os muros baixos, não havia lugar para mais escrituras.

Não deixei a aparência me intimidar e entrei no prédio. Tivemos que subir três andares de escada, porque o elevador estava quebrado. E isso não foi nada, o pior foi quando entrei no apartamento. A sala estava toda suja, o sofá com as vísceras de algodão a mostra e um cachorro deitado em cima, os papéis de parede enrugados e empoeirados. Nos quadros não se via as imagens com nitidez por causa da poeira, a poeira dominava também a parte superior da estante, na mesa tinha um vaso de flores, uma escova de dentes e um estojo de pintura e numa das cadeiras uma blusa, o carpete manchado de catchup e mostarda e o jornal do dia atirado numa poltrona.

Espantado com aquele cenário, comecei a notar defeitos nela, que as luzes da discoteca escondiam. Notei que ela estava pintada igual a um palhaço e tinha um início de cárie bem no dente da frente.

* Este artigo integra a pesquisa "Ler, escrever e viver o que a escola pode fazer?", realizada pela Faculdade de Educação da UFRGS em 1991 -apoio FAPERGS, processo 1696/90.

** Aluna do Curso de Pedagogia FAGED/UFRGS e monitora da disciplina Prática de Ensino - Licenciatura em Pedagogia.

*** Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. Mestre em Educação FAGED/UFRGS.

Ela, logo no início, puxou o jornal e mandou-me sentar, trouxe-me uma lata de cerveja e disse que iria tomar banho, oportunidade que esperava -pensei.

No que ela ligou o chuveiro, sem o menor ruído, fui até a porta, saí do apartamento, descí as escadas correndo, entrei no carro e saí em disparada."

Algumas Idéias sobre Produção Textual

Não são poucos os trabalhos que apontam os insucessos da escola em relação ao ensino de língua. No entanto, soluções para o enfrentamento do problema são raras. Nesse sentido, surge a pergunta: o que fazer, então, para realizar, eficazmente, a tarefa de ensinar a ler e escrever? Para tal questão, por hora, indicamos parte do título desse trabalho, ou seja: "Ler e escrever". É isso que a escola, entre outras experiências humanas e culturais positivas, pode fazer. E o texto escrito por Gerson Elias - 7ª série -, que abre esta seção, é um bom exemplo.

Pode-se comprovar, observando o mesmo, que um texto não é apenas uma seqüência de frases desconexas, mas sim, uma unidade de sentido, através da qual muitos significados se constituem.

Partimos da hipótese de que os alunos, por meio das leituras que fazem, possuem uma boa intuição lingüística. Percebem como um texto se estrutura quanto à coesão e à coerência, bem como contextualizam estes aspectos, de forma muito rica, por meio dos temas que narram ou descrevem.

Muitos autores têm defendido, em suas propostas pedagógicas, a prática da releitura e da reconstrução de textos como excelentes recursos para a análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos.

Em nossa experiência, esses encaminhamentos, de fato, vêm auxiliando no desenvolvimento da competência textual dos participantes do projeto. Leitura, produção textual e análise lingüística funcionam como práticas in-

terligadas. O texto não é escrito para que apenas o professor o leia. Advertências totalmente abstratas foram excluídas dos finais de páginas. Solicitar ao aluno que desenvolva melhor seu texto, por exemplo, é uma recomendação bastante impessoal e nada lhe diz, pois, como argumenta Haddad (1990), se ele soubesse fazer isso, já o teria feito. Assim, buscamos outro ponto de partida, qual seja, uma relação dialógica com os autores, valorizando seu trabalho de produção. O princípio básico é o seguinte: e se de fato nos tornarmos seus interlocutores? Tal alternativa tem demonstrado bons resultados e estes poderão ser constatados nos exemplos que apresentaremos posteriormente.

Seria importante, ainda, enfatizarmos outros princípios - e não menos relevantes - que direcionam a proposta que desenvolvemos. Uma escrita não surge do nada, isto é, é fruto de vivências, de sentimentos, de visão de mundo, mas também pode nascer de outro tipo de leitura (a leitura no seu sentido mais restrito). Considerando-se esta idéia, é que procuramos oportunizar aos alunos uma diversidade de linguagens. Muitos foram os materiais de leitura com os quais interagiram; essa multiplicidade de situações se fez refletir na variedade de textos produzidos. Por vezes a mesma temática, porém muitos enfoques e estilos.

Análise de Produção Textual

Feitas essas breves considerações a respeito do que julgamos essencial na implementação de uma proposta de trabalho com linguagem, a partir de experiências de leitura, interpretação e produção de textos com alunos de 1º grau 5ª a 8ª série - analisaremos, a seguir, a produção textual de duas turmas envolvidas no projeto, uma de 7ª série, há dois anos participando do trabalho, e outra de 8ª série, estreando conosco, em 1991.

Na análise que pretendemos fazer, além dos recursos expressivos utilizados pelos alunos na construção dos seus textos, o conteúdo emocional dos mesmos também será encarado como ponto crucial, isto é, o que o autor quis dizer é tão importante quanto a estratégia que ele utilizou para dizer.

Falando um pouco sobre os Sujeitos

Os autores dos textos que serão analisados são alunos da Escola Estadual de 1º Grau Completo Araújo Viana, em Porto Alegre.

Estudam pela manhã. A idade deles varia entre 13 e 17 anos. Alguns são repetentes. Poucos trabalham no turno em que não estão na escola.

Ao serem questionados quanto à continuidade dos estudos, após a conclusão do 1º grau, responderam que pretendem seguir em frente, porém a idéia de trabalhar durante o dia e estudar à noite foi apontada pela grande maioria.

Algumas alunas, inclusive, já fazem cursos de datilografia e auxiliar de escritório na FEBEM ". Os cursos funcionam à tarde e elas saem direto da escola para lá. Ganham almoço, lanche e vale-transporte.

Mesmo considerando importante e necessário o trabalho, analisam com muito cuidado a possibilidade de estudarem à noite, pois acham muito perigoso subir "o morro" (Morro da Cruz e Vila Grande São José) depois das 22h, isto é, após o término das aulas.

Em relação às suas experiências de vida, a partir dos textos que escreveram, foi possível perceber que a professora Oraides Regina Ayres (regente das duas turmas) desempenha de fato, o papel de interlocutora, pois o conteúdo dos textos revela a ausência de esquemas estereotipados. Não perguntam o número de linhas necessário para expressar o que sentem. Ao contrário, a caneta corre solta sobre o papel e em cada linha fica parte de seus sonhos, suas angústias e emoções.

Analisando os Textos

Como *corpus* para este trabalho, selecionamos quatro conjuntos de redações (159 textos) que foram produzidos a partir de diferentes propostas, as quais serão descritas e comentadas, segundo os textos a que deram origem.

Entidade estadual com as mesmas características da FUNABEM Nacional.

a) Proposta 1

Foram questionados sobre os jornais mais conhecidos por eles, bem como sobre a importância dos mesmos. Vários exemplares foram analisados (**Zero Hora, Correio do Povo, Folha de S. Paulo, Diário Catarinense**) e, entre estes, alguns livros. O desafio era comparar jornais e livros quanto aos seus atributos: dimensão, qualidade do papel, numeração de páginas, espaços em branco, apresentação do texto, fatos, ilustração, cores, cabeçalho do jornal, folha de rosto do livro, índice, assuntos tratados, primeira página de ambos os materiais.

Os dados levantados foram anotados e em seguida foi solicitado um texto em forma de diálogo, um diálogo entre jornal e livro, envolvendo suas diferenças.

A argumentação em relação à importância e qualidade de um e outro material de leitura foi o ponto de destaque nos textos escritos. Apareceram diferentes opiniões quanto a atributos e funções do jornal e do livro e estas opiniões, de modo geral, evidenciaram o conhecimento de mundo no que se refere a esses bens culturais, além de expressarem aspectos positivos e negativos quanto à característica e finalidade dos mesmos.

Exemplos de argumentação:

- "- O livro tem valor permanente.
- O livro, só pessoas inteligentes compram; o jornal é mais popular.
- O material de que é feito o jornal não é de boa qualidade.
- O jornal traz informações atuais; o livro, nem sempre.
- O livro é superior ao jornal, porque é vendido em livrarias, enquanto o segundo é vendido por crianças nas ruas.
- Cada espaço do jornal vale muito dinheiro.
- A diagramação do jornal é mais interessante.
- O jornal, além de propiciar momentos de leitura, tem outras funções: é útil nos banheiros, serve como papel de embrulho.
- O livro tem capa dura, mais resistente. Já o outro tem as folhas soltas.

- O livro é criado com amor por um só autor. O jornal reúne vários autores e a relação entre estes é mais impessoal."

Para estruturarem os textos, adotaram a forma narrativa, respeitando as convenções do diálogo. Apareceram introduções e conclusões bastante interessantes. Em função do tipo de proposta (um diálogo), a coloquialidade se fez presente, mas nem por isso deixou de aparecer aquele autor de estilo mais sofisticado, emprestando ao texto um tom mais literário. Vejamos alguns exemplos:

"O livro era considerado o senhor de Livrolândia, o mais vendido em todo o país. Perguntava todos os dias ao seu espelho mágico:

- Há alguém mais vendido do que eu, espelho?"

(Luciano e Sandro - 8ª série)

"Num porão de uma casa, um jornal se cansa de ver um livro dormir."

(Gerson - 7ª série)

b) Proposta 2

Os alunos foram solicitados a escrever um texto que abordasse um pouco da sua história de leitura e escrita, a partir da seguinte sugestão de título: "Minha passagem de analfabeto a alfabetizado."

A leitura e a escrita aparecem como aprendizagens difíceis, contudo absolutamente necessárias e isso se deve, em grande parte, pela influência familiar. Exemplos do que dissemos podem ser comprovados nos depoimentos abaixo:

"Muita gente no mundo passa por dificuldades por não saber ler e nem escrever. Como seria, por exemplo, se eu fosse uma delas?"

(Cristiane - 7ª série)

"Eles tentavam de tudo (os pais) para eu aprender a ler e escrever mais cedo. Depois, mais tarde, quando eu tinha 6 anos, eu via meu

primo de 8 anos ler e escrever de tudo e fui ficando **com** ciúmes."
(Adriana - 7- série)

Estudos antropológicos têm apontado o valor relativo **da leitura e da escrita** em função dos diferentes **grupos** sociais.

Para **alguns, por exemplo, o** registro por escrito não é necessário e nem **tão fidedigno como a** comunicação oral. Por outro lado, em outras culturas **a visão é bem** diferente. Numa sociedade letrada, por exemplo, saber **ler e escrever é tão** importante quanto necessário. Mesmo assim, **a atitude em relação ao valor** da leitura e da escrita não é sempre igual. Para **muitos, ser alfabetizado** significa a ausência de estigma, além de implicar a **possibilidade** de ascensão social. Para outros - o grupo melhor situado **na sociedade** - o acesso à leitura e à escrita funciona como um meio de **ampliar** conhecimentos e usufruir do prazer que tais atividades proporcionam.

Sabendo-se que não há uma relação direta entre sucesso na vida e sucesso na escola, mesmo assim, a maioria dos textos que lemos se encaixam **em** uma concepção contrária. O ler e o escrever garantem, de **certa forma**, os objetivos que pretendem alcançar. Assim se expressa **Daisy - 8ª série:**

"(...) Mas um grande problema eu não poderia resolver sem me alfabetizar, seria o problema da vergonha de ser uma analfabeta."

Um outro aspecto interessante a ressaltar diz respeito às predições que faziam com relação à escrita, antes da sua aprendizagem formal. Vejamos:

"O livro está cheio de letras e eu pensava 'o que será que está escrito aí?', imaginei mil histórias que podiam estar escritas ali; examinei a capa, e nela estava desenhado um homem e uma mulher dançando. Fiquei com pena de escrever em cima daquele montão de letrinhas, que mais parecia um conjunto de formigas."
(Gerson - 7ª série)

"Inventava histórias da minha cabeça através das figuras."
(Angélica - 7ª série)

É lastimável que esta forma de leitura não seja aproveitada como um momento importante que antecede a leitura propriamente dita.

c) Proposta 3

Nesta proposta, o desafio foi escrever sobre "mentiras": "A maior mentira da minha vida" ou "Existem pessoas que sobrevivem através da mentira, os profissionais da mentira".

Escolhida uma das sugestões acima, eles usaram a imaginação, lembrando experiências marcantes.

Esse tema oportunizou o aparecimento de textos bastante ligados à realidade vivida por eles naquele momento. São jovens adolescentes e por isso enfrentam certos problemas de relacionamento com os pais. Esses conflitos, muito naturais para a faixa etária em que se encontram, foram revelados pelos autores, de forma muito espontânea e verdadeira, nos textos que escreveram. Sentiram-se, plenamente, à vontade para expressarem a mentira como uma estratégia de solução. Como não poderia deixar de ser, um tom mais coloquial se fez presente, visto que relataram fatos do seu cotidiano. Assim sendo, a maneira de dizer esteve totalmente adequada aos objetivos dos autores. Podemos confirmar o que foi dito, através de alguns exemplos extraídos dos textos:

"Uma das maiores mentiras da minha vida foi quando eu estava em casa, num fim de semana, sem fazer nada, mas nada mesmo. Foi aí que comecei a pensar em ir, pela primeira vez, dançar num salão. Aí que começa toda a minha mentira. Eu sabia que a minha mãe e meu pai não deixariam."
(Adriana, 7ª série)

"Meu pai e minha mãe estão sempre brigando. Para mim ver se eles paravam um pouco de brigar, eu comecei **a pular, gritar, me**

escabelar e fingi que desmaiei."
(Angélica, 7^a série)

Outro ponto interessante foram os textos surgidos a partir da segunda opção. Muitos alunos escreveram sobre os profissionais da mentira, demonstrando clareza de opinião em relação aos motivos que os levam a usar a mentira em suas profissões e deixando evidente a sua crítica no que tange a esta atitude. Seguem alguns exemplos:

"Existem várias profissões em que as pessoas têm que mentir para não perderem o emprego.

O político tem que mentir para ganhar uma eleição, ele promete várias coisas para o povo, mas não cumpre."

(Alexandre - 7^a série)

"Mentira, condenada por todos, incluída entre as piores qualidades do ser humano (...)"

"(...) mentir, enganar, passar a perna, tudo isso é rotina na vida dos profissionais da mentira."

(Gerson - 7^a série)

d) Proposta 4

Desta vez foram sugeridas duas opções envolvendo diferentes temáticas. Cada uma delas estava subdividida em mais de um item. Os alunos escolheram uma das opções e, conseqüentemente, o item que lhes despertou mais interesse.

Opção A

1. Crianças que trabalham: por que isso acontece?
Que aspectos positivos e negativos pode ter esse trabalho?
2. Narrar o dia-a-dia de Teresa, do ponto de vista dela: suas tarefas, responsabilidades, dificuldades.
Teresa é uma personagem da crônica "Na escuridão miserável", de Fernando Sabino.

Opção B

1. Elaborar um texto a respeito de uma grande mudança que ocorreu na tua vida.
2. Conta, através de um texto, a mudança que gostaria de fazer na tua vida.
3. Elaborar um texto que confirme ou negue a expressão "o interior de uma casa é um espelho da(s) pessoa(s) que nela habita(m)".

A maioria dos textos é do tipo B, tendo eles escolhido um dos itens.

Ao analisarmos as preferências dos alunos, julgamos a opção B mais próxima das suas vivências. Para comprovar o que dissemos, destacamos, dos textos, diferentes enfoques selecionados pelos autores:

- Fantasia x Realidade

"Sonhos de mudança

A mudança que eu mais gostaria de fazer é de vida, gostaria de pegar minhas bugigangas e me arrancar para São Paulo. Me mudaria para a casa do Luciano. Seria uma mudança incrível, mas sei que jamais poderei realizá-la. É um sonho que jamais alguém pobre poderá realizar."

(Cátia - 7^a série)

"Gostaria que a minha vida fosse como nos contos de fada."

(Patrícia - 7^a série)

- Mudança nas relações pessoais

"Eu gostaria de mudar algumas coisas em minha vida, começando pelo meu jeito de ser. Queria ser uma pessoa comunicativa, brincalhona, acostumada a falar quando tem vontade, não queria ser solitária e muito triste como sou."

(Valéria - 7^a série)

- A escrita como mote para um desabafo

"Uma vida melhor

Desde meus 6 anos, fui proibida de agir como criança, não por imposição de meus pais, mas sim por necessidade.

Logo que minha irmã nasceu, agora com 9 anos completados hoje, tive que cuidar dela. Aos 6 anos de idade, cuidava, lavava, enfim eu era a sua segunda mãe. Não tinha tempo para brincar. E, depois de 4 anos, nasceu minha irmã caçula. Eu, com apenas 9 anos, perdi mais um pouco da minha infância.

Agora, com 14 anos, nada mudou. Onde vou, elas devem ir junto, não posso me divertir, pois tenho que cuidar delas. Sou proibida de coisas que em minha idade são indispensáveis.

Minha mãe não me dá carinho, só aos filhos menores.

Minhas irmãs, às vezes, batem em meu rosto e não posso fazer nada, pois minha mãe me bate.

Minha irmã menor faz o que quer, se não deixam ela fazer, ela se joga no chão e minha mãe dá sua autorização.

No fim de semana, todas as minhas amigas saem e eu tenho que ficar em casa.

Quando saio é como se tivesse saído todas as noites.

Minha vó me detesta, não sei o que fiz para merecer tanto desprezo. Só queria uma vida melhor, com carinho, compreensão, paz e que minha mãe deixasse eu ir dançar aos domingos.

Obs.: Sôra, obrigada pelo recado, também torço pela senhora e a amo muito, viu.

Todas as coisas que lhe digo é porque te amo, e não posso viver sem uma briguinha."

(Luciana - 7ª série)

- A escrita como forma de reflexão

"Tudo começou no dia 19 de janeiro de 1991, quando viajava para São Paulo, capital. Viajava sozinho. Quando eu olhava para fora do ônibus via o meu passado que ficava para trás. Quando olhava para o pára-brisa do ônibus via o meu futuro. Futuro de tristeza, so-

lidão, de aperto no coração."

(Alexandra - 7ª série)

- A conquista da independência

"Gostaria muito de mudar de cidade, bairro, casa e conhecer novas pessoas...

(...) Estou louca para ter o meu sonho realizado, que é trabalhar e ter tudo de bom na vida."

(Flávia - 7ª série)

- A esperança é a última que morre

"Gostaria de ter um pai. Eu não sei até hoje como é a vida de um pai com uma filha."

(Flávia Rejane - 7ª série)

Alguns alunos escolheram o item 3 da opção B. O texto de Gerson Elias, apresentado no início desse trabalho é um exemplo bastante rico e criado a partir da expressão "o interior de uma casa é um espelho das pessoas que nela habitam."

Alguns alunos da 8ª série optaram pelo item 1 da opção A. Nos textos que escreveram, demonstraram compreender a necessidade de inclusão precoce da mão-de-obra de muitas crianças na luta pela sobrevivência de suas famílias. Os autores lamentam esta situação de exploração.

"Muitas crianças hoje têm que começar a trabalhar antes mesmo dos seus 13 anos. Essas crianças trabalham principalmente para ajudar seus pais que ganham pouco e necessitam desse dinheiro para sobreviver."

(Ilson - 8ª série)

Destacando alguns Aspectos Lingüísticos

Na seção anterior, tratamos o conteúdo e o estilo dos textos como foco de análise e comentário. Nesta parte, porém, nossa atenção se voltará a

aspectos lingüísticos mais específicos. Para a exemplificação nesse trabalho, não consideramos problemas ortográficos dos alunos, uma vez que não se manifestaram a ponto de causar preocupação e por não serem tão relevantes para os nossos propósitos. Assim, os vocábulos dos exemplos foram transcritos com a grafia correta para facilitar a compreensão do leitor.

A Lingüística textual de Koch (1989) tem como objetivo de investigação o texto, considerado como unidade básica de manifestação da linguagem. Dessa forma, passou a pesquisar quais os fatores que fazem com que um texto seja um texto, isto é, quais os mecanismos inerentes à textualidade. Entre esses mecanismos, por exemplo, está o fenômeno denominado coesão textual e é por meio destes elementos de coesão que as relações de sentido vão sendo estabelecidas.

Percebemos que os autores dos textos que analisamos possuem uma boa consciência em relação àqueles componentes lingüísticos na estruturação dos seus textos. Partindo desta idéia, selecionamos alguns exemplos dos recursos de coesão utilizados por eles.

Para a manutenção da referência de um item, eles o substituem por pronomes, na tentativa de evitar repetições desnecessárias.

"Meu primo entrou na escola junto comigo. **Ele** era e é o gênio da família."

"Será que ali está escrito o nome da porta? E qual será o nome **de-la**?"

Da mesma forma, fazem substituições utilizando expressões adverbiais:

"Se eu fosse ao centro da cidade pegaria o ônibus que passava lá."

"Ficava horas parado em frente a porta imaginando... será que ali está escrito o nome da porta?"

Ainda um terceiro tipo de substituição apareceu entre os textos analisa-

dos, qual seja, a utilização da pró-forma quantitativa (Ghiraldelo, 1989).

"Era uma vez o jornal e o livro. Depois de muitas discussões os **dois** chegaram a um acordo."

A repetição de itens é, também, um recurso freqüentemente utilizado, a fim de excluir a possibilidade de ambigüidade.

"O jornal perdeu a paciência e foi em cima do livro e deixou **o livro** todo amassado."

A referência a determinados itens pode se dar para trás e para frente, constituindo-se uma **anáfora** ou uma **catáfora**. Vejam-se os exemplos:

O menino subiu correndo as escadas.

Lá em cima, **ele** encontrou o que procurava. (anáfora)

Ela era tão vaidosa, a minha amiga. (catáfora)

Encontramos em um dos textos um exemplo de **catáfora**. Entendemos esta utilização como bastante original e vale a pena dizer que é a frase introdutória do texto.

"Eles estavam na banca da esquina, **o jornal e o livro**."

Enquanto a coesão referencial está ligada ao **dado** e tem como mecanismos as várias modalidades de substituição, já a coesão seqüencial está ligada ao **novο**, ocupa-se da progressão temática do texto, tendo como mecanismos os tempos verbais, os recursos semânticos, entre outros.

Nas redações cujas propostas foi escrever um diálogo entre **o** jornal e o livro, encontramos vários exemplos de uso adequado dos tempos verbais.

Fazem com eficiência a conversão do pretérito imperfeito para o perfeito. Com isso deixam transparecer um distanciamento que marca a posição

de um narrador. Quando começam a narrar, propriamente, as ações, passam a usar o perfeito.

Outra operação interessante é a passagem da narrativa para o comentário - discurso do narrador para o discurso direto.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos pareceu dominar, sem se tratando dessa proposta, as convenções gráficas do discurso direto (dois pontos, travessão); os tempos verbais são usados adequadamente, indicando o narrador com o pretérito e a fala dos personagens com o presente.

Vejamos alguns exemplos:

"Um livro e um jornal discutiam sua importância.

E o livro falou:

- Sou mais caro que você, mais interessante e somente as pessoas inteligentes me lêem."

"Era uma vez um livro e um jornal que estavam conversando sobre as suas qualidades.

Você nem sabe o que aconteceu. O livro disse ao jornal:

- Eu sou mais limpo e tenho mais folhas que você."

A repetição de estruturas também é muito comum, às vezes utilizada para intensificar a qualificação.

"Sou mais barato, mais vendido, mais lido."

No exemplo a seguir, a progressão textual realiza-se pela proximidade semântica dos itens lexicais.

"(...) foi um sábado que eu e minha amiga havíamos saído para ir a um **bailão** no **clube dos namorados**. **Naquela porcaria de lugar** não vou mais. Nós fomos de **táxi**, pagamos o **motorista**, entramos e pagamos uma **mesa** para sentarmos. Comprei um **refri** para mim e uma **cerveja** para ela."

O próximo exemplo mostra o encadeamento que se dá pela partícula temporal "depois", indicando a linearidade do tempo.

"Eles tentaram de tudo para eu aprender a ler e escrever mais cedo. **Depois**, mais tarde, quando eu tinha 6 anos, foi aí que eu comecei a me interessar pelo estudo."

Além desses exemplos expostos, selecionados com base no estudo de Ghiraldelo (1989), outros recursos coesivos também apareceram. Entre eles podemos citar a utilização freqüente de expressões tais como: "através de", "até que", "só que", "ou seja", "isto é".

Em trechos citados na seção anterior - análise do conteúdo - foi possível observar, também, a originalidade de certas construções. Basta recorrermos àqueles exemplos buscando perceber a posição menos canônica de alguns adjetivos; a variação na posição dos vocativos; o deslocamento das expressões adverbiais; a utilização de expressões idiomáticas ("ossos do ofício"); a presença pouco freqüente de repetições exaustivas tais como o uso reiterado de: "e daí", "e aí."

Considerações Finais

O ensino da língua materna seria mais desafiador e eficaz se fosse dada a devida importância à competência lingüística dos alunos. Além disso, uma boa fundamentação teórica é ponto crucial para a elaboração de estratégias pedagógicas que suscitem a reflexão lingüística.

Não fique a idéia de que os autores desse *corpus* de análise estão, suficientemente, preparados para as atividades de leitura e escrita na sua multiplicidade de contextos de uso. Todavia, o contato freqüente com diversidade de materiais escritos e o exercício constante da produção de textos poderão conduzi-los ao uso efetivo da sua voz, da sua palavra, bem como ao domínio de recursos expressivos necessários à utilização da língua oral e escrita, nas diferentes situações de vida que terão de enfrentar como cidadãos participantes de uma sociedade letrada. Nesse sentido, parece-nos que muito já avançaram Gerson Elias e seus colegas.

Referências bibliográficas

GERALDI, J.W. O professor como leitor do texto do aluno, **In:** MARTINS, M.H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-53.

GHIRALDELO, C.M. Coesão e coerência textual em composições infantis. **Alfa**, São Paulo, v. 33, p. 9-21, 1989.

HADDA, C.C. **Escola da vila**: relatório geral de atividades - 1990: 2a.

série B - tarde: 2. bimestre. (S.l.: s.n.), 1990.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

SABINO, F. **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1972. p.20-23: Na escuridão miserável.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, Campinas, Ed. da UNICAMP, 1989.

A PRODUÇÃO ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE ESCRITOR-PRODUTOR DE SIGNIFICADOS

Ivany Souza Ávila '
Jaqueline Moll Pinto "

Introdução

"- Professora, vamos escrever vento de vento vagabundo de Quintana" É deste modo, impregnado de poesia, que Jana, de sete anos, convida sua professora a escrever. Mario Quintana (poeta gaúcho), seus versos, sua mágica poética são companheiros inseparáveis das crianças de uma sala de aula de 1^ª série.

Jana faz parte de um grupo que tem oportunidade de se iniciar na escolaridade com uma prática diferenciada de alfabetização. É desta prática diferenciada em relação à construção do conhecimento da língua escrita que vamos falar neste texto.

O material para nossas reflexões é proveniente de pesquisa realizada em duas salas de aula da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul (Ávila, 1989 e Pinto, 1991), sendo uma das classes de crianças repetentes. As professoras destes dois grupos desenvolvem seu trabalho alicerçadas em concepções teóricas advindas da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1987), das concepções epistemológicas e pedagógicas de Paulo Freire (1987) e das descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) nos mostraram que as crianças constroem explicações lógicas sobre a língua escrita, passando por etapas de desenvolvimento a exemplo do que ocorre na construção do pensamento lógico-matemático, segundo a Epistemologia Genética piagetiana. Piaget (1987) demonstrou que o sujeito epistêmico universal cons-

Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

trói conhecimento na interação com o meio físico e social e que há um caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana. Nesse sentido, o sujeito passa por estágios de desenvolvimento que do ponto de vista lógico-matemático vão desde o período sensório-motor até o operatório formal.

Com referência ao processo de construção da leitura e da escrita, também as já citadas pesquisadoras encontraram uma certa regularidade nas hipóteses das crianças, o que lhes possibilitou uma categorização em períodos evolutivos. Neste sentido, são já bem conhecidos os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Nossas reflexões, lançando-se para além desses níveis, focalizam o processo da criança em sua tentativa de tornar-se sujeito produtor de textos.

Analisaremos, inicialmente, produções de crianças no seu primeiro ano de escolaridade e, logo após, produções de crianças com experiência pregressa de fracasso escolar, focalizando o processo de tornar-se escritor-produtor de significados na sua relação com a construção da autonomia intelectual.

O Processo de Tornar-se Escritor-Produtor de Significados

Kamii (1985), com base nos estudos de Jean Piaget sobre construção da autonomia morai e intelectual, afirma que autonomia significa autogoverno, enquanto heteronomia é ser governado por outrem. Uma pessoa autônoma é capaz de defender suas idéias, buscar informações por si própria e coordenar seus pontos de vista com os de outros, enquanto uma pessoa heterônoma acredita sem questionamentos em tudo que lhe dizem. Na escola, a heteronomia é em geral reforçada quando se faz com que as crianças pensem que a verdade advém somente da cabeça do professor.

Nesse sentido, nos foi possível constatar, nas salas de aula observadas, que a construção da leitura e da escrita pelas crianças vai acontecendo imbricada em espaços de autonomia e numa ação interativa entre iguais.

Para o primeiro grupo, a tradicional cartilha é substituída pelo livro de

poesias de Mario Quintana, **O Batalhão de Letras**, em que o poeta gaúcho trabalha em versos cada letra do allabeto.

Desde os primeiros dias de aula, as crianças interagem com o mundo da escrita - lêem e escrevem e vão aprendendo a confiar nas suas possibilidades de leitores e escritores: lêem diariamente seus nomes, ditam suas histórias para a professora que as transforma em textos de leitura, "lêem" livros de histórias infantis, fazendo predições a partir das imagens. São também produtores de texto: dizem a sua palavra de acordo com a etapa evolutiva de escrita em que se encontram. Quando desconfiam de suas hipóteses, buscam informações. A professora não é a única fonte de informação: eles se informam com seus pares, nas revistas, nos livros de histórias, nos murais da sala de aula. Assim vão exercitando a descensão e caminhando em direção à construção da autonomia intelectual: errando, confrontando suas hipóteses com as de outras pessoas, buscando soluções para seus problemas de escrita.

Para Piaget (1973), o objetivo da educação não é o de que o aluno saiba repetir ou conservar verdades acabadas, mas o de ele empreender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe. E é correndo riscos e passando por esses rodeios que as crianças vão avançando em suas hipóteses de escrita e produzindo seus textos, que vão compondo o livro da turma: **As Histórias do meu Mundo**.

Também a expressão oral em grupo é prática cotidiana e é assim que, na conversa do início da tarde, Marcelo conta que foi picado por uma abelha e isso provoca discussões, questionamentos e outras histórias. Mais tarde, as crianças e a professora conversam sobre o "Dia do Soldado" e expressam as representações sociais que fazem deste profissional. Quando Anelê para nós seu texto, os assuntos deste dia constituem-se no conteúdo de sua produção.

"O soldado
tava cum medo da abelha
mas ela não picou
ela é querida

ela não picou
ela bjou."
(beijou)

O texto parece revelador de um diálogo da criança consigo mesma - a abelha causa medo porque pica e é querida porque faz mel; e ela encontra uma solução: a abelha beija e não pica. As concepções de mundo de Ane estão expressas em seu texto, tanto ao solucionar o problema da ambivalência de sentimentos em relação à abelha quanto ao colocar sentimentos de medo no soldado. Nesse sentido, lembramos Freire (1987) quando afirma que a leitura do mundo não é apenas precedida pela leitura da palavra, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, o que significa dizer, de transformá-lo.

Quanto à escrita das palavras, quando perguntamos a Ane como ela escreveu tudo isso, vem a explicação:

"**Soldado** tá escrito no quadro, **querida** é do Quintana querido só que é com a, mas foi o Luis que me mostrou, as outras eu fui pensando assim: jo de jogo, e o **u** como em **ficou**". Importante ressaltar que a palavra ficou aparece algumas vezes nos versos de **O Batalhão das Letras** e as crianças lêem as poesias, enfatizando as rimas; daí a razão de Ane escrever jogou (com u) relacionando com ficou, embora esta desinência (u) não se registre, em geral, na oralidade.

Para que Ane produzisse seu texto foi preciso pensar muito - e para isso, ela busca informações, discute com os colegas, estabelece relações com palavras que já sabe escrever e toma decisões quanto à forma de escrita. A interação com os versos de Quintana e sua distribuição gráfica na folha resultaram nesta forma poética de escrever.

Carla também usa o conteúdo das conversas do dia em seus escritos:

"O soldado é um orne que portege a gete. Eu amo o soldado porque ele sauva a gete." (homem) (protege) (gente)

Carla lê seu texto em voz alta e diz que só copiou soldado, porque o resto

ela pensou e escreveu. Ela expressa sua concepção de soldado como protetor e salvador.

Outras vezes, a escrita surge de histórias lidas pela professora, como a da **Margarida Friorenta**.

Mila copia a palavra Margaridinha do quadro e faz seus versos:

"A margarida é uma grta
(garota)
A margarida é bonita
E ela quantou uma muzica."
(cantou)

Neste caso, a criança produz seu texto em versos, usando o modelo de Maria Quintana, a partir da história.

Já Felipe, a partir da mesma leitura, escreve essa história de amor, estabelecendo relações com outros temas discutidos em aula - o soldado surge como um novo personagem na história da Margaridinha. Ele escreve em versos, mas já se distancia um pouco do modelo que o inspirou.

"A margaridinha é amarela
o soldado ama a Margarida
o soldado um dia ele caiu
No braço da Margarida
A Margarida adorou!"

O ponto de exclamação, bastante presente no **Batalhão das Letras**, é usado apropriadamente por Felipe; ãma permanece no texto, mesmo após discussão com o grupo, porque Felipe não aceita outra forma de escrita.

A partir da história do **Chapeuzinho Vermelho**, assim escreve Aline:

"Eu teino emoção no meu coração
(tenho)

Meu coração está triste
O caçador matou o lobo
O lobo tem emoção no coração?"

Aline traz para o texto as contradições dos sentimentos: na história o lobo é mau, mas Aline sofre com sua morte - de forma autônoma, ela produz significados a partir da história. Aline lê a última frase em tom interrogativo e é Rafael que lhe diz para colocar o "ponto de pergunta".

Quanto à escrita das palavras, a autora da poesia explica: "emoção e coração tem parede e 'triste' também; está eu sabia...".

A escrita de lobo e caçador é confirmada no próprio livro.

Um breve olhar para as produções dessas crianças nos mostra que seu conteúdo se extrai da própria vida, das relações dos seres no mundo e das reflexões que os sujeitos produtores de significação fazem sobre estas relações; e tudo isso vai surgindo, nos textos, permeado pela emoção.

Investigando esse processo de tornar-se escritor - produtor de significados em alunos repetentes da 1- série do primeiro grau, verificamos que estes alunos produzem sentimentos reveladores, via de regra, de temor e de aversão à língua escrita, pois é ela mesma o motivo da repetência. Tais sentimentos problematizadores do vínculo criança-língua escrita foram, no caso pesquisado, produzidos por uma prática docente baseada na escolha de métodos de ensino estruturados em procedimentos rígidos, que "engavetam" o saber escrito em unidades fixas que devem ser repetidas, copiadas e memorizadas pelos alunos para sua posterior compreensão e utilização.

A mudança desse quadro foi possível pela superação do paradigma epistemológico empirista-associacionista e concomitante construção do paradigma epistemológico interacionista-construtivista baseado nas posturas teóricas anteriormente explicitadas. Essa mudança reflete-se diretamente na compreensão da língua escrita enquanto objeto cognoscível: no lugar de um código neutro a ser incorporado, consolida-se sua abordagem co-

mo um sistema de representação (Ferreiro, 1987), perpassado e constituído por significados sócio-culturais. No lugar de um aluno receptor de informações e realizador de tarefas, surge um sujeito ativo que, segundo Kamii e Devries (1991), age sobre o objeto (neste caso, a língua escrita) e o transforma na medida desta ação.

Nesta perspectiva, apropriar-se deste sistema de representações só é possível através de um processo permanente de prática e reflexão sobre ele. Usar a língua escrita em situações diferenciadas, desafiadoras e interagir, conviver com interlocutores letrados, constituem situações significativas para apropriação deste conhecimento por parte da criança. É deste conteúdo pedagógico que extraímos as produções escritas aqui apresentadas.

Ler, para estas crianças, passa a representar um momento quase mágico pelo qual é possível entrar no mundo das letras através de jornais, revistas, livros infantis e adultos, instruções dos jogos, receitas culinárias, bulas de remédios, panfletos de propaganda, rótulos, etc. Do mesmo modo que escrever se torna um momento privilegiado no qual é possível, entre outras coisas: "Pegar as palavras que estão dentro da cabeça - pensadas - e transformá-las em letras". (Depoimento de um aluno)

A descoberta da relação grafema-fonema que é, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), o franqueamento da barreira do mundo escrito, abre para a criança uma possibilidade gradativamente ilimitada de extrapolar os conhecimentos anteriores e produzir novos significados.

Produtoras de novos significados tornam-se também estas crianças classificadas como "repetentes", quando se lhes abre a oportunidade de escrever expressando seu sentimento, dizendo sua palavra e contando sua história.

Paulo adapta a uma exigência imediata do seu contexto uma letra de música conhecida:

"Meus parabéns! (parabéns)
A Juliana faz anos
E o azar ó sodéla

Quada ano que pasa
(Cada)
Ela fica mais velha.
Um abraço do Paulo".

Paulo expressa seus sentimentos e supera a estereotipia por ele conhecida até então. Antes da experiência pedagógica que teve neste caso, ele usava deste modo a escrita:

"vovó vê a pipa".
"O vovô caiu".
"O tatu viu a vovó."

A respeito deste tipo de escrita, Franchi (1985, p. 135), investigando a produção infantil, afirma:

"Nessa situação artificial perdia-se toda a fluência natural e flexibilidade da linguagem, de onde as frases elípticas, sincopadas. A imposição da norma padrão não lhes permitia, além disso, nenhuma experiência em relação aos diferentes usos da linguagem (...)".

Rompendo a estereotipia, como Paulo, Silvana faz um jogo de palavras. Adapta ao seu contexto uma poesia de Cecília Meireles:

"As meninas

A Marília abriu a janela
Katiana ergueu a cortina
Silvana olhou e sorriu: Bom dia!
Marília foi a mais bela
Katiana foi sempre a mais sábia menina
e Silvana apenas sorria: Bom dia!"

Substituindo as personagens da autora por suas colegas de aula e por si mesma, ela ressignifica a poesia, conservando suas características gerais.

O resgate da relação com a língua escrita para estas crianças revela-se imbricado na possibilidade de usá-la em situações significativas. Cristiano usa a escrita para contar sua própria história como se talasse em outro "personagem" e mescla fantasia e realidade.

"A criança Era uma vez uma criança mulo íris te e abandonado
(muito) (triste)

pois seus pais mor reram quamdo ele era muito pequeno
Um dia alguém emcontrou e o levou
para um orfanato um dia uma pemnora ra chsamada
(senhora) (chamada)

Imaculada criança para adotar
(pegou uma...)

De repente ela vê o me nino Iriste e gosta
dele resolve adotá lo, a primeira coisa que
ela faz é calcocar um mam no menino
(colocar) (nome)

Ele agora se chama Jferson, Jferson vai
para a escala onde aprende a ler e escrever
que ele gosta mesmo é de jogar futebol
Seguiu a carreira de jogador fiancod então
so e muito rico Jeferson parou então
(famoso) (passou)
a ajudar os meninos abandonas como ele."

Sobrepondo partes de sua história ("uma criança muito triste e abandonada", "seus pais morreram", "orfanato", etc.) a uma gama de estereótipos de ascensão social internalizados de seu contexto, Cristiano compõe um conjunto de significados que explicitam sua visão de mundo.

Maria Eliane expressa seu modo de viver ao responder acerca do seu gosto pela chuva:

você gosta de chuva?

"Não porçe molia a mia casa eu e mina mãe e meu zermão ficanmo no meio da água.

FIM."

Mais uma vez a palavra escrita aparece precedida e perpassada pela leitura de mundo.

William utiliza a escrita de forma prazerosa, narrando com propriedade seu jogo preferido.

"O menino Joel i seus a migos

O Joel jogando bola com os amigos otime do inter nasonal ai
(internacional)

perderam de dois a zero ai o Joel jogol bola nocampo ai o Joel
(jogou)

feis dois gol ai Joel del uma bicicleta mas na trave ai o utro
(fez) (deu) (outro)

time feis onzin gol ai o menino Joel foi com tudo ai feis
trinta gol ai ganiu o jogo ai machucou o Joel no joelho ai
bontaram um reszerva no jogo ai Joel dince o jogo não vai para
(botaram) (reserva) (disse)

ai entrou Joel no gampo ai o Joel feis vinte gol ai time do
(campo)

gremio perdeu de vinte x a trinda di o Joel ganiu atasa."
(trinta) (dai) (ganhou) (a taça)

Usando reiteradamente o conetivo aí, William transfere para a estrutura de produção escrita uma característica de linguagem oral. Além disso, constrói uma narrativa em que o tempo verbal empregado reproduz o tempo do acontecimento dos fatos.

Os textos de Ane, Carla, Mila, Felipe, Aline, Paulo, Silvana, Maria Eliane, Cristiano e William expressam a alegria de usar uma forma de representação recém-dominada. Suas produções refletem a forte intenção de compartilhar o que pensam e o que sentem. Representam, ao mesmo tempo, tentativas permanentes de resolver problemas envolvidos na compreensão da natureza da língua escrita - enquanto objeto de conhecimento - e de responder a questões pertinentes ao uso social da escrita em situações de interação e intercâmbio.

Considerações Finais

A investigação acerca das manifestações do processo, pelo qual os sujeitos se tornam escritores-produtores de significado no início da escolaridade, conduz-nos a ratificar os postulados teóricos sobre os quais desenvolvemos nosso trabalho. Nesse sentido, a concepção epistemológica piagetiana, explicitada por Kamii e Devries (1991), de que o conhecimento caracteriza-se por uma ação interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio, faz-se evidente no campo da língua escrita.

As produções infantis analisadas, neste estudo, revelam que, no uso da língua escrita, as crianças não repetem informações do professor, mas buscam-nas em fontes variadas, transformando-as, e, neste processo de transformação, produzem significados. Produzindo significados, as crianças superam a heteronomia expressa nos estereótipos dos textos escolares e avançam em direção à construção da autonomia - que na concepção piagetiana é meta primeira da educação.

Podemos dizer que esse processo se torna possível pelo redimensionamento epistemológico da prática pedagógica: as concepções empiristas-associacionistas são superadas pelas concepções construtivistas-interacionistas. Nessa perspectiva, é possível vislumbrar o aluno como sujeito histórico, construtor do seu conhecimento e parceiro na confecção do cotidiano, o que resgata - no caso dos alunos repetentes - ou inaugura - no caso dos alunos novos - as possibilidades infinitas de "dizer-se" via palavra escrita.

Referências bibliográficas

- AVILA, Ivany Souza. **Professor alfabetizador bem sucedido**: um mito, uma realidade ou um universo relacionai de significados? Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.
- KAMU, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 1985.
- KAMU, Constance, DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PINTO, Jaqueline Moll. **Reinventando no cotidiano o processo de alfabetização**: um estudo de caso sobre a aprendizagem da escrita em turmas repetentes. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RESENHAS

GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 252 p.

Leio **Portos de Passagem** com simpatia, profunda simpatia, naquele sentido que Fernando Pessoa dá a esta palavra na Nota Preliminar ao livro "Mensagem" - como uma das qualidades indispensáveis ao entendimento do simbólico e oposta à atitude cauta e irônica, que priva o intérprete "da primeira condição para poder interpretar". Com simpatia, portanto, mas igualmente com muita vontade de compreender, leio "Portos de Passagem" e encontro, a cada parágrafo, a lembrança da voz e do gesto apaixonado de um professor em suas andanças pelo Brasil, a ensinar. Ensinar o quê? A ensinar, primeira, que "sobre muitas coisas o que sabemos é muito pouco". E que é possível uma outra proposta do ensino da língua portuguesa: o ensino como aventura e como produção de conhecimento, por alunos e professores.

Seu texto é vivo, porque vivido. Cada página denuncia a experiência. Os muitos anos de trabalho como professor, desde os tempos de bancário no interior do Rio Grande do Sul, até as conferências, livros e textos como mestre e doutor em Lingüística na Unicamp, estão ali registrados como processo e convite: aos leitores e companheiros de jornada, que a caminhada continue. "Navegantes, navegar é preciso viver".

Assim, num confronto insistente com o vivido, os três capítulos de "Portos de Passagem" contemplam: uma discussão teórica sobre as conseqüências de se assumir uma determinada concepção de linguagem; a compreensão dos problemas que caracterizam a eterna crise do ensino da língua, a partir da definição do papel do professor como produtor ou reproduzidor do conhecimento; e, finalmente, a tematização das práticas de produção e leitura de textos, e das reflexões sobre a linguagem.

"De qualquer forma estamos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões", diz o autor. E, no roteiro dessa viagem, Geraldi se define: o objetivo é dar à linguagem a importância que ela tem. Ou seja, definir o ensino da língua portuguesa a partir de um conceito de linguagem: o da interlocução, como "espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos". Essa atitude racional acompanha-se de uma

inspiração: a disponibilidade para a mudança. É a que permite olhar a língua como não-acabada a priori, mas sempre se fazendo e refazendo, da mesma forma que os sujeitos se tornam sujeitos pelo fato de interagirem uns com os outros, na história.

O tema do primeiro capítulo - "Linguagem e Trabalho Lingüístico" - é desenvolvido por Geraldi a partir de uma conversão do olhar, depositado sobre a relação de professor e alunos no ensino da língua: o autor expõe o tipo de interlocução que se realiza nas salas de aula (confundida com a mera aferição de um saber "pronto" a ser incorporado) e a contrapõe a uma concepção da linguagem como história. Ou seja, as ações **sobre a, com a e da** linguagem remeteriam sempre a sistemas de referência, produzidos histórica e socialmente, os quais, por sua vez, possibilitariam um sentido aos recursos expressivos. Mesmo que a prática escolar insistisse nisto, no mundo dos homens não existe nada absolutamente "dado".

Transitando com desenvoltura e simplicidade por Bakhtin, Ducrot, Foucault, Habermas, Wittgenstein e tantos outros, Geraldi vai tecendo sua reflexão, numa demonstração primorosa do que se espera hoje de uma produção gerada no mundo acadêmico: expor os conceitos teóricos à ação; ou seja, não temer o risco de oferecer as construções teóricas a uma operação investigativa, como propõe Bourdieu. Esse, entre tantos outros, o mérito maior da obra. É assim que, nesse primeiro capítulo, o autor se debruça sobre textos - de diálogos informais, de notícias e críticas de jornal - e, francamente foucautiano (embora questione o pleno "assujeitamento"), invade o interior do discurso, a partir do próprio discurso, expondo a aparência daquilo que se quer mostrar inocente.

Se querer esgotar um estudo sobre os atos da fala, reitera sua ocupação principal: estudar os atos de fala como operações discursivas dos sujeitos, procurando ver o que, nas relações dos interlocutores, é **determinado** e o **que é indeterminado**. Mais uma vez, um posicionamento que estará presente em todo o livro, ou seja, a afirmação de que navegamos entre o preciso e o impreciso, entre o estável e o transitório. Se há os discursos pré-existentes. Constituindo sujeitos, há o trabalho **com e sobre** a linguagem, pelo qual os interlocutores realizam, permanentemente, jogos de produção de sentido.

Penetrar essas ações, desvendá-las, anatomizá-las até, é sua tarefa - e a tarefa que propõe ao leitor. Esse conhecimento permitirá um novo olhar, pelo qual, por exemplo, muda completamente nossa idéia de "erro" nas produções textuais. As ações da linguagem, segundo Wanderley Geraldi, estariam modificando inclusive o próprio padrão de construção de frases. Ele cita a observação de Carlos Franchi sobre a "mania" que os professores têm de apagar as vírgulas que os alunos colocam entre o sujeito e o predicado, quando, na verdade, o português que falamos no Brasil não confere ao sujeito a função mais forte, e sim que a língua falada se orienta mais para construir orações com base em tópico e comentário. Se isso acontece (um deslocamento de sujeito/predicado para tópico/comentário), então há um novo padrão a inferir (ou mesmo impor-se) junto aos falantes.

Nossas formas de raciocínio e compreensão do mundo estão, portanto, balizadas pelas ações da linguagem. E, se as interações não se dão fora do social, da mesma forma o ensino da língua não fica ileso diante das interferências do sistema escolar, definido também por um determinado sistema social. Há então procedimentos que controlam a produção dos discursos. Ao desenvolver esse raciocínio, Wanderley Geraldi encerra brilhantemente o primeiro capítulo, construindo um quadro hipotético de respostas que o aluno - eu, você, um aluno nosso, quem sabe? - constrói quando professor lhe pede para escrever um texto. Afinal de contas, quem sou eu, a não ser um aprendiz? Quem é ele, que me pede, senão aquele que sabe? De que vou falar-lhe, senão de um assunto que ele domina bem melhor do que eu? De que o aluno falará ao professor senão daquilo que ele (professor) já sabe? Para quê? Para mostrar que aprendeu e tirar boa nota...

Em "Identidades e Especificidades do Ensino da Língua", segundo capítulo do livro, Geraldi quer compreender o que ô, de fato, a tal crise do ensino da língua portuguesa. E o caminho que escolhe é o de estabelecer as correlações entre o que faz a ciência, na construção de seus objetos, e o que faz a escola, na construção de seus conteúdos de ensino. De início, ele situa o leitor (de modo especial, o professor) em relação ao que é próprio de qualquer projeto de conhecimento: a provisoriidade, a impossibilidade real de um "ponto final", o movimento, a historicidade da produção

científica. Para o autor, o que a escola faz é silenciar esse estado provisório da ciência, tomando-a o mundo dos produtos prontos, daí o pavor das mudanças, das "novidades" no ensino da língua, que acabam fetichizadas, seja por uma atitude saudosista ("no meu tempo a gente aprendia mesmo a escrever e a ler"), seja por um pessimismo fechado ("mais uma novidade, pra tudo ficar como antes?...").

Geraldi percorre a história da identidade do professor: desde os tempos de um mestre que produzia conhecimento, passando pelo professor como transmissor ou "leitor de partituras", até o novo profissional-capataz, o "controlador da aprendizagem", desatualizado "por natureza". É nesse momento que ele chega ao "miolo" da crise, que tanto ocupa pedagogos e educadores de todo este Brasil: a transformação do professor num fiscalizador do tempo e das disciplinas escolares, operando com conteúdos escolares que certamente não lembram em nada sua origem (o resultado de um trabalho científico).

Portos de Passagem pode - e deve - ser lido por um público muito amplo. O professor de língua portuguesa, do primeiro e segundo graus, com certeza. Alunos e professores das faculdades de educação, idem. Mas penso também nos alunos e professores dos cursos de pós-graduação deste país, não apenas dos mestrados e doutorados de Letras e Educação. Por quê? Porque está em jogo nesse livro - e nas salas de aula do primeiro ao terceiro grau - justamente a indagação que muitos de nós nos fazemos: afinal, de que falamos, de que tratamos em nossas aulas, senão, na maioria das vezes, de uma eterna e repetitiva tarefa de articulação de conhecimentos que não produzimos, com uma urgência em transmiti-los, facilitada por um receituário psico-tecnológico? A escola transformou-se no lugar por excelência do ecletismo, da banalização dos conhecimentos, do tratamento da ciência como verdade absoluta, do saber sem história, sem falar no que ela produz e reproduz de violência, material e simbólica.

Nem professores nem alunos produzem. Aprende-se para cumprir rituais de disciplina. O conhecimento transforma-se em esquecimento. O ensino torna-se uma atividade de "fetichismo", fato evidente quando se observa o que sucede com o ensino da língua: não pode haver maior distância entre

o que é produzido pelos pesquisadores da língua e aquilo que o professor ensina na escola.

Então, a surpresa. A esperança. E um objeto singelo: o texto, lido ou produzido. Wanderley Geraldi, fiel a seus planos de viagem afetiva e intelectual, retoma Bakhtin, Foucault, Wittgenstein e a si mesmo, traz para o interior do livro a experiência com os professores que um dia lhe perguntaram: "e se você fosse professor do primeiro grau?" e propõe: se o texto é parte do conteúdo do ensino de língua portuguesa, vamos a ele. Mas vamos a ele considerando-o inteiro, vivo: "produto de uma atividade discursiva onde alguém diz a alguém". Tão simples isso, e tão grande, porque nessa definição está a idéia da alteridade, de um outro que é a medida, que está presente e pulsando já no momento em que um texto é produzido.

A leitura e a produção de textos, na escola, podem converter-se num trabalho que permitiria, a professores e alunos, uma forma de reapropriar-se de seu papel produtivo, desconstruindo identidade de capatazia e construindo outras. Mas qual? Como ultrapassar uma crise que se cristaliza há mais de um século? Aliás, para falar disso, Geraldi usa uma estratégia interessante e original: seleciona trechos que vão de Rui Barbosa a textos de uma secretaria de educação estadual, de Celso Luft a Magda Soares, dele mesmo e de Osakabe, entre outros, apresentando-os primeiro sem a citação da fonte, encadeados de tal forma que mal se percebem as trocas de autor, embora ao mesmo tempo o leitor se surpreenda com os anacronismos ou mudanças de estilo. O efeito é imediato: a surpresa de ver que há muito tempo os métodos e os programas de ensino da língua materna recebem ferrenhas críticas, para as quais quase não há escuta.

Propondo a produção de textos como ponto de partida e de chegada, para todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, Wanderley Geraldi discute, antes de tudo, a posição do sujeito como produtor de discursos: se o sujeito não cria o "novo em si", pode-se dizer que ele produz sim um novo, mas no sentido do comprometimento com o que diz e das articulações com a formação discursiva de que participa.

Com trânsito fácil entre crianças e poetas, o autor não teme a ingenuida-

de. Fala do que ó produzir um texto, parecendo dizer-nos o óbvio, apontar o rei nu. Ora, para produzir um texto, é preciso ter o que dizer, ter razões para isso, dirigir-se a alguém, ter motivações, usar estratégias. Prestamos atenção a isso quando produzimos? E quando lemos um texto com nossos alunos? E quando lemos um texto do nosso aluno? A partir da produção de um menino, cujo tema é a própria escola, o autor, no terceiro capítulo ("No Espaço do Trabalho Discursivo, Alternativas"), qual uma criança curiosa e interessada, "abre" o texto como se desmontasse um brinquedo (coisa séria, no mundo infantil), e mostra o jogador no seu jogo, tudo o que há nele das disciplinas, das regras de poder, das marcas sociais. E descobre a ausência de um sujeito "que se coloca", o vazio do ponto de vista daquele que fala.

Faz o mesmo com um diálogo entre professor e alunos e revela a grande inversão de papéis: na escola, a pergunta é feita por alguém que já sabe a resposta. A estratégia do autor é essa: expor e refletir. Expor sem medo, e refletir com o risco de "sujar as mãos" num, talvez, objeto menor, a educação, a escola, o cotidiano de professores e alunos.

Contra qualquer "populismo pedagógico" Wanderley Geraldi oferece algumas práticas possíveis, que invertem esse modo de fazer o ensino da língua. Em primeiro lugar, a produção de textos pelos alunos, a partir de uma definição de interlocutores, de coisas a dizer (por que não a própria história familiar, ou as histórias de um mundo que a escola ignora?). Junto com isso, a leitura de textos (textos como horizontes e não como modelos) para aprender outros modos de dizer, enfim, uma leitura como produção de sentidos. A avaliação dos textos do aluno, com Geraldi, nem tem esse nome: ó um trabalho da retomada da caminhada interpretativa do aluno-autor, o que é bem diferente. Finalmente, a gramática, ou o ensino da gramática: como superar o absurdo de termos um aluno que, falando o português, diz-se alguém que "não sabe português"? O leitor encontrará, nesse momento, toda uma reflexão sobre as possibilidades de uma análise lingüística com os alunos, permanentemente voltada para a relação interlocutiva, ligada aos diferentes usos da linguagem. Apresentados com o mesmo "valor", textos de alunos e textos científicos exemplificam as várias operações discursivas possíveis, sobre as quais o professor (no caso das produções de alunos) fará novas operações.

A reivindicação do autor, de que o professor se constitua efetivamente um produtor de conhecimento, parece-me que, no livro, aprofunda-se de modo particular na proposta de um trabalho criativo e dedicado sobre o texto dos alunos ou sobre as próprias operações que estes fazem a partir da leitura e elaboração textual. Sinto falta, porém, de uma referência mais explícita à necessidade de esse mesmo professor produzir o seu texto. E me explico: o prazer de conhecer, de investigar, de ler, de criar e divulgar idéias e reflexões feitas, seria, talvez, uma forma bem concreta e radical de esse professor identificar-se com o próprio trabalho produtivo a ser feito junto ao aluno. Certamente, porém, imagino que o posicionamento teórico e investigativo, proposto por Geraldi, suporia um professor diferente, ativo, também produtor de si mesmo e inspirado na utopia de que ele fala na conclusão: aquela utopia que "faz do homem companheiro do homem".

Com Geraldi, há uma nova escuta e um novo olhar. Ler e escrever se apresentam dentro de atos de interlocução, de descoberta de um outro, de interrogações possíveis, de produções, de ocupações de espaços em branco. O carinho e o rigor com que ele fala do e para o professor, do e para o aluno, expõem um professor, como faz questão de registrar o pre-faciador Carlos Franchi. Um professor e um viajante, em passagem permanente, arraigado e distante, poeta e cientista, pai e navegante solitário. Uma verdadeira viagem, esse Portos de Passagem.

Rosa Maria Bueno Fischer
(Universidade Federal do Rio
Grando do Sul)

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.115p.

Esse livro relata a pesquisa de uma professora de português que tem como preocupação a produção oral e escrita dos alunos e o ensino do discurso oral e escrito desenvolvido pela escola.

Segundo a autora, o livro começou a partir de um desejo de observação acerca do entendimento, do que ela chamou, na época, de diferenças entre produção oral e produção escrita dos alunos.

A autora, que naquele momento trabalhava com uma 6- série do 1º grau, realizou uma pesquisa com o objetivo de averiguar a possibilidade de haver uma maior apropriação, por parte dos alunos, dos textos que eles produziam oralmente em relação às suas produções escritas. A pesquisa constituiu-se na apresentação de um texto original (uma reportagem de jornal), a partir do qual os alunos produziram um relato oral e um escrito, além de um comentário oral e um escrito. A análise comparativa dos textos de cada aluno corroborou a sua hipótese inicial, assim como possibilitou-lhe identificações de diferentes construções lingüísticas nos textos de cada caso (oral e escrito). Nos textos escritos, diz a autora, há predominância de construções parafrásticas; e nos textos orais há construções polissêmicas, embora menos coesas.

Então, a fim de investigar de forma mais profunda os diferentes processos vividos pelos alunos - "processos esses anteriores aos textos que eles produziam oralmente e por escrito" - e concebendo que "linguagem oral e linguagem escrita consistiam práticas diversas e discursos diversos", a autora optou pela Análise do Discurso, na tentativa de ter esclarecimentos do que chamou, no momento em que começou a pesquisa, de "processos constitutivos do discurso da oralidade e da escrita".

Tendo em vista que o livro compõe-se a partir de experiências pedagógicas realizadas ao longo de determinado tempo, 1983 a 1987, e através da construção da discussão teórica, ele é dividido em três partes.

A primeira parte trata do sujeito e do discurso. Fazendo, primeiramente, uma análise das propriedades do sujeito do discurso e caracterizando que ambos os textos de sua primeira investigação, tanto orais como escritos, eram produções de alunos, a autora considera que o sujeito é determinado pela sua relação com a instituição, no caso, a instituição escolar.

Assim, ela inicia a discussão dessa primeira parte a partir da dimensão social do sujeito, refere-se à questão da interlocução, apresenta postulados de Ducrot sobre a Teoria Polifônica da Enunciação e, no momento em que percebe que a instância do "social" permite uma exterioridade, isto é, o individual, reporta-se ao conceito de ideologia dado por Althusser e conclui que "o discurso, enquanto prática, é uma prática ideológica de um sujeito, da mesma forma determinado pela ideologia". Dessa forma, modifica sua concepção quanto à determinação do sujeito, de uma determinação social para uma determinação ideológica.

Questionando, porém, o conceito de ideologia de Althusser, citado pela autora através da seguinte afirmação: "Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito - só há prática através e sob uma ideologia (...) a ideologia não possui um exterior", Gallo contrapõe essa afirmação à proposição de Pêcheux sobre formação discursiva e inter-discurso e passa a considerar que se deve observar "não um sujeito e um discurso monolíticos, mas sim a maneira pela qual determinada forma-sujeito se constitui na relação com determinada formação discursiva" e que "o objetivo de identificar os processos discursivos da escrita e da oralidade seria atingido através de um retomo permanente a uma teoria materialista da linguagem, fundado na história e na ideologia, sem abrir mão, no entanto, da subjetividade e da descontinuidade",

Assim, definindo discurso como "prática lingüística de um sujeito em determinadas condições de produção" e considerando que o texto é "o produto de um discurso, é material anistórico, mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção, e que são atualizadas pelo sujeito em um movimento de reprodução/transformação", a autora opta, para comprovar suas hipóteses sobre discurso oral e discurso escrito, pelo método de

Análise do Discurso que, segundo ela, se justifica por ser um método que parte do texto, refaz a trajetória do sujeito que produziu o texto, através das pistas que o texto oferece, passando necessariamente pelas condições de produção do texto, para retornar finalmente ao texto e compreendê-lo.

Na perspectiva de definir um tipo de discurso, a autora menciona a distinção de três tipos de discurso realizada por Orlandi: O discurso lúdico, em que há a expansão da polissemia; o discurso polêmico, em que a polissemia é controlada; e o discurso autoritário, em que há a contenção da polissemia, uma vez que o critério para a distinção dos três tipos de discurso é encontrado tomando como base o referente e os participantes do discurso, isto é, o objeto do discurso e os interlocutores.

A partir dessa distinção, Gallo conclui que, desde o primeiro contato do analista com o texto, ele instaura uma relação com um tipo de discurso - embora saiba que uma tipologia não possa ser aplicada de forma absoluta sobre um fato lingüístico -, trabalha no texto, enquanto exemplar desse discurso, e apreende o funcionamento desse discurso, através da análise das relações entre interlocutores e objeto.

Constatando, segundo observações da autora, que na medida em que a Análise do Discurso em seus próprios procedimentos de análise tem necessariamente presente o recurso permanente à teoria, a análise do discurso, antes de ser método de análise, é teoria.

Desse modo, a autora passa a teorizar sobre a inscrição de ambos os textos (orais e escritos) no discurso pedagógico e sobre as instâncias necessárias para atribuir distinções entre os textos oral e escrito e revela que "essa investigação teria que começar por uma tentativa de reconstrução do modo de institucionalização da oralidade e da escrita".

Começa, então, a segunda parte do livro. A autora apresenta, a partir de citações de Saussure, distinções de língua e fala e discute as considerações de Saussure sobre a lingüística. Segundo Gallo, a opção de Saussure por criar um sistema exclusivamente lingüístico para fins de análise resolve a questão metodológica da lingüística, mas deixa um pro-

blema epistemológico. Conforme a autora, é objetivo da lingüística explicar o funcionamento de determinada língua. No entanto, afirma, o que a lingüística, assim instituída, permite, na melhor das hipóteses, é a explicação do funcionamento de determinada língua em determinado momento histórico, sob determinadas condições sociais, políticas, etc.

A partir da afirmação de Saussure sobre a língua literária, a autora constata que ele estava a um passo de explicitar o caráter inegavelmente ideológico da linguagem; entretanto, diz a autora, ao apontar "as causas do desacordo entre grafia e pronúncias", Saussure aponta o efeito, não a causa.

Assim, a autora passa a fazer um histórico da escrita, após a constatação de que a partir do século XIV mudaria a forma de dominação em relação à língua falada, tendo em vista que a sociedade burguesa privilegia a hegemonia da escrita.

Verifica-se, então, que na Idade Média a escritura era a única escrita possível. Assim, escritura e escrita se identificavam. Entretanto, a própria autora considera importante salientar que, embora a escritura se apresentasse, em princípio, como escrita, sua leitura (oral) era possível, gerando, assim, duas instâncias de oralidade: a primeira que se opõe ao texto escrito e a segunda que é a oralização da escrita. A escrita era o latim, enquanto a oralidade de primeira instância correspondiam as "variedades lingüísticas" das diferentes regiões. Se, num primeiro momento existia somente a noção de letra, a partir da transcrição da oralidade de uma variedade lingüística passa-se a conceber a noção de letras. Salienta-se, entretanto, que a variedade lingüística que passa a ser transcrita é a língua falada na corte. Desta forma, é de interesse da corte legitimar essa "variedade". Com o processo de legitimação, a escrita, enquanto transcrição da oralidade, vai se aproximando progressivamente da escrita enquanto Escritura Sagrada e a oralidade de uma variedade lingüística vai progressivamente se separando da forma escrita que em um primeiro momento a representava graficamente.

Assim, declara a autora, a oralidade, enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transcrição), produz um sentido ambi-

guo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a norma, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação. A legitimidade da norma é um efeito ideológico, efeito este que concorre para a produção de um sentido "único".

Discutindo o processo de legitimação da língua portuguesa, a autora faz a seguinte afirmação: "A língua brasileira é originariamente oral". Entretanto, retoma, "diferente do que ocorreu na Europa na Idade Média, essa língua oral não passará por um processo de legitimação e sim por um processo de disciplinação."

Gallo considera que "o processo de legitimação está intimamente ligado ao poder político e econômico, e este a uma determinada classe (a dominante), no nosso caso, os colonizadores. Isso explica o fato de que será a Língua Portuguesa (escrita ou oral) que instituirá o sentido único e desambigüizado e nessa língua passará a ser registrada a história do Brasil em todas as suas dimensões. O Brasil será dito pela Língua Portuguesa e esta lhe imputará o verdadeiro sentido".

Apresentando a noção de autor dada por Adorno e Morin e a função-autor dada por Foucault, Gallo observa que a assunção da autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado.

Embora exista a perpetuação do discurso legítimo, a autora chama a atenção para o fato de que o discurso não-legitimado não se perdeu historicamente. No caso do Brasil, a oralidade (e sua escrita), afirma ela, continua a ser praticada pela maioria da população do Brasil. "O que ocorre é uma administração bem organizada dos dois discursos, o discurso legitimado, e o não-legitimado, e esta administração é realizada fundamentalmente, e cada vez mais, pela escola."

Assim, haverá instituições mantenedoras do discurso escrito e instituições produtoras. A escola constitui-se como uma instituição mantenedora do discurso escrito, uma vez que ela apresenta aos estudantes o discurso escrito como modelar e sua forma como normativa; porém não ensina esse discurso, porque esse discurso tem um lugar próprio para

existir que não é a escola. As Instituições produtoras do discurso escrito são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, etc.

Segundo a autora, a escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas de "correção" e "clareza", é um texto legítimo. O que, reitera, "ó um grande engodo". "Na verdade ele só é legítimo dentro dos portões da escola onde foi produzido."

Deste modo, a terceira parte do livro apresenta a experiência como mostra da possibilidade de ensinar realmente o discurso escrito na escola.

Para ensinar o discurso escrito, a autora propõe duas condições básicas: ensinar como se produz um texto que se inscreva no discurso escrito e dar condições para que os alunos realmente produzam esse texto.

Assim, a autora desenvolveu sua experiência em uma sala da 5- série, em 1987, na Escola do Sítio, uma escola particular, em Campinas. A inscrição do texto no discurso escrito ocorreu a partir da produção de um livro, discussão no momento da elaboração e reflexão sobre ato de elaboração do livro por parte de cada aluno.

Há registros de atividades desenvolvidas durante a elaboração do livro, assim como a cópia de um livro de um aluno, posterior reflexão a respeito da elaboração desse discurso e a análise, feita pela autora, desse discurso escrito.

A autora constata, a partir dessa experiência, que os alunos produzem a passagem do discurso oral ao discurso escrito no momento em que assumem a autoria, o que ela considera como diferente de produzir um texto que simplesmente se inscreva no discurso escrito, uma vez que nesse último caso há somente a realização da função-autor, enquanto no primeiro caso há a "explicitação" dessa elaboração para o próprio sujeito.

Desse modo, a autora conclui que o processo de passagem do discurso oral ao discurso escrito acontece a partir de três instâncias: a) quando o sujeito que produziu o texto está inscrito em um discurso institucional

produtivo; b) quando esse sujeito se situa no exato "impossível" do discurso pedagógico e, por esse motivo, rompe seus limites em busca de um "possível" que será necessariamente assumido; c) quando o sujeito produtor do texto reconhece uma ambigüidade permanente no sentido construído, mas apesar disso produz um "fecho" para o texto, compreendendo que a figura do autor é responsável pela produção do efeito de sentido de "fim" para aquilo que era somente um "fecho".

Gallo justifica que é necessário que o sujeito explicita para si mesmo como produziu o **seu** texto. "A explicitação dessa produção deveria ser justamente a função da escola porque ô através dessa explicitação que o

aluno poderá compreender o discurso escrito e não somente reproduzi-lo."

O livro é indicado a todos os professores, tendo em vista que discute, a partir da história e da função-autor, o texto escrito, numa linguagem acessível. Além disso, o exemplar de legitimação do discurso escrito, isto ó, um livro de um aluno, apresenta-nos a possibilidade de acreditarmos na ruptura do protótipo escolar existente, objetivo esse 'que não deve ser apenas do professor de língua.

JOICE WELTER RAMOS
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase Inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987. 76p.
- AJURIAGUERRA, J. de et al. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 301 p.
- ALMEIDA, G. Algumas reflexões a partir de uma experiência (frustrada) de leitura oral. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n. 15, p. 33-40, jun. 1990.
- ALVARENGA, Daniel. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 7, p. 27-31, jul. 1988.
- ALVES, Maria Leila. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.
- ÂNGELO, G.L. et al. O que as pessoas pensam sobre leitura-escrita? **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.11, p.44-54, jun. 1988.
- ANTUNES, Irandé. A correção do texto: hora de aprender. **Interação**, São Paulo, v.4, n. 28, p.22-23, jun. 1987.
- AZEVEDO, Maria Amélia. A trajetória do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a criança e a alfabetização escolar (NALF/IPUSP). **Cadernos CEVEC**, São Paulo, n. 4, p.51-53, jan./dez. 1988.
- BALAU, Virgínia Lopes. Perspectivas da alfabetização. **Vivência**, São José, v.2, n.4, p.18, 2.sem. 1988.
- BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BORTOLOTTI, Nelita. Aprendizagem da leitura e da escrita: uma problemática em questão. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v.5, n.12, p.196-209, jul./dez. 1988.
- BOSCOLO, Celia Maria et al. O ditado atrás do estojo. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v.6, n. 14, p. 7-16, dez. 1987.
- BRAIT, B. Leitor formado e deformado pela escola. **Linha D'água**, São Paulo, n.6, p.40-42, 1989.
- BRITO, P.L. A redação: essa cadela. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n. 15, p.17-21, jun.1990.
- BRYANI, Peter et al. **Problemas de leitura na criança**. Tradução por Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 140p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola, In: SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico**. São Paulo, 1987. p. 85-100.
- _____. A leitura nas séries iniciais. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.12, p. 4-11, dez. 1988.
- _____. Interpretando a interpretação de textos. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.18, p.23-31, dez. 1991.
- CALIL, E. Leitura: uma possível interação. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.16, p. 26-35, dez. 1990.
- CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever** o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CASASSANTA, Maria Inês, ARRUDA, Mariluse dos Santos. Desenvolvimento do processo de ler. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v.5, n.25, p.13-15, jan./fev. 1987.
- CASTRO, M.G. Leitura crítica: fatores teóricos e metodológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.12, p.191-198, jul./dez. 1988.

- CATALDO, Elza Maria da Silva. Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: uma nova abordagem metodológica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.5, p.70, jul. 1987.
- CAVALCANTI, M.C. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1989.
- COIMBRA, LD. Repensar a leitura na escola: uma preocupação necessária. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.15, p.25-28, jun.1990.
- CONDEMARIN, Mabel et al. **A escrita criativa e formal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 274p.
- COSTA, Maria das Graças Pinheiro. **Proposta de um programa de ensino da leitura para o desenvolvimento de três habilidades básicas no nível da 4ª série do 1º grau**. Rio de Janeiro, 1988. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- DIAS, R.M.A. Notas de uma professora. **Linha D'água**, São Paulo, n.7, p. 78-81, 1990.
- DURIGAN, J.A. et al (Orgs.) **A magia da mudança - vestibular UNICAMP**: língua e literatura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.
- ELIAS, M.S. A leitura e a redação como atividades cooperativas. **Linha D'água**, São Paulo, n.6, p.34-39, 1989.
- FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 117p.
- FARACO, C, MOURA, F. Escrever a partir do Nada: é possível? (um relato de experiências com produção de texto no segundo grau). **Linha D'água**, São Paulo, n.6, p.62-66, 1989.
- FERRAZ, Cláudia Ribeiro. Há um novo caminho para ensinar a ler e escrever. **Nova escola**, São Paulo, v.2, n.15, p.10-15, set. 1987.
- FERREIRO, E., PALÁCIO, M.G. (Orgs.) **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- FULGENCIO, L., LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.
- GALLO, S.L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- GALVES, C. et al (Orgs.) **O texto**: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988.
- GARCIA, A.L.M. Argumento e redação escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.16, p.81-89, jul./dez/1990.
- GARCIA, E.G. **A leitura na escola de 1º grau**: por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Loyola, 1988.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GHIRALDELO, CM. Coesão e coerência textual em composições infantis. **Alfa**, São Paulo, v.33, p. 9-21, 1989.

GOMES, Maria do Socorro de Albuquerque. **Leitura oral e seus objetivos. Tópicos Educacionais**, Recife, v.5, n.1/3, p.69-73, 1987.

GOMES JÚNIOR, Guilherme S. Escrita. **Cadernos CEVEC**, São Paulo, n.4, p.6-12, jan./dez. 1988.

GOODMAN, K.S. Unidade da leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.26, n.4, p. 9-43, dez. 1991.

GREGOLIN, M.R.F.V. O apagamento da memória interpretativa da criança. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.16, p.45-55, dez. 1990.

HUBNER, R.M., CHIAPPINI, L. **Quando o professor resolve...: experiências no ensino de português**. São Paulo: Loyola, 1989.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 51-56: Uma nota sobre redação escolar.

INDURSKI, F. Texto, contexto e significação nos processos de produção de sentido. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.14, p.5-24, de 1989.

KATO, M.A. (Org.) **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

_____ **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

_____ **A lingüística e a aprendizagem da escrita. Cadernos CEVEC**, São Paulo, n.4, p.25-30, jan./dez. 1988.

KIGUEL, Sônia. Reflexões atuais sobre a aprendizagem da escrita. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.5-5/5, jan./jun. 1988.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____ **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____ **A interface da leitura e redação no ensino e a na pesquisa. Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.16, p.91-100, jul./dez. 1990.

KOCH, I.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

LOPES, M.A. O aluno que não escreve bem não consegue raciocinar: é válido fazer tal afirmação? **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.12, p.37-41, dez. 1988.

LUFT, E.P. **Ensinando português, vamos registrando a história...** São Paulo: Loyola, 1989.

MAGNANI, M.R.M. A leitura escolarizada. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.11, p. 15-21, jun. 1988.

MARTINS, M.H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

MARZOLA, Norma. A aprendizagem da leitura e da escrita como exercício da autonomia. **Cadernos CEVEC**, São Paulo, n.4, p.43-46, jan./dez. 1988.

NASCIMENTO, M.G. De como a leitura auxilia a criança na (auto) correção do próprio texto. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.10, p.21-24, dez. 1987.

NERY, R.M. Análise do discurso e leitura: elementos para uma "progressão" textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.15, p.49-63, jan./jun. 1990.

NETO, A.G. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Loyola, 1988.

NUNES, Terezinha et al. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

- ORLANDI, E.P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.9, p.13-17, jun. 1987.
- _____**Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- PERRONI, M.C. Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.16, p.56-61, dez. 1990.
- PIAGENTINI, T.M. Ao encontro do leitor. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n. 13, p. 24-32, jun. 1989.
- PIRES, Yara Maria Cunha. O desenvolvimento de estruturas operatórias concretas e a aprendizagem inicial da leitura/escrita em crianças de baixa renda. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.40, n.2, p.63-72, abr./jun. 1988.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.15, p. 12-16, jun. 1990.
- RAMPAZZO, G. O valor do que se pensa e escreve: os referenciais de avaliação. **Linha D'água**, São Paulo, n.7, p.70-77, 1990.
- REGO, L.B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico (The writing of stories by Children: pedagogical implications of the use of a linguistic register). **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.2, n.2, p.165-180, ago. 1986.
- ROCCO, M.T.F. Oral e escrito: Secções e intersecções. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.14, p. 25-31, dez. 1989.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p. 85-95, fev. 1985.
- RODRIGUES, Neidson. Aprender a escrever. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.8, p.47, dez. 1988.
- ROJO, R.H.R. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.16, p.101-109, jul./dez. 1990.
- RUIZ, Ana Isabel **Relação entre as estratégias de leitura e escrita de palavras, no período de aquisição da língua portuguesa**. Recife, 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco.
- SANTOS, Alzirina Miranda dos. As facetas lingüísticas do processo de alfabetização. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v.5, n.29, p.7-15, set./out. 1987.
- SANTOS, M.R. **A avaliação das redações escolares**: alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte: Ed. UFMG/PROED, 1987.
- SATO, N. O universo escolar da escrita. **Linha D'água**, São Paulo, n.7, p. 82-87, 1990.
- SCHNEIDER, M. Lendo e escrevendo nas aulas de língua portuguesa. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.15, p.29-32, jun. 1990.
- SILVA, E.T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____**A criança e a leitura: da obrigação ao lazer**. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n. 13, p. 11-14, jun. 1989.
- SILVA, L.L.M. et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a leitura e a escrita**: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo: Ática, 1988, 76p.
- SIQUEIRA, J.H. Uma proposta para ensino/aprendizagem de redação: alguns critérios para coesão e coerência do texto. **Trabalhos em**

- Linguística Aplicada**, Campinas, n.12, p. 165-172, jul./dez. 1988.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da **Unicamp**, 1989.
- (Org.) **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- _____ A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedex**, Campinas, n.24, p.51-65, 1991.
- SOARES, A.M.J. A prática de leitura de narrativas longas: uma proposta viável. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.9, p.18-28, jun. 1987.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.8, p.3-11, dez. 1988.
- SOUZA, J.C.C. A expressividade na leitura oral. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.12, p.12-31, dez. 1988.
- SOUZA, M.L.Z. A criança e a leitura: da obrigação ao lazer. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n.13, p. 5-10, jun. 1989.
- SPINILLO, Alina G., ROAZZI, Antonio. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.69, n.161, p.75-90, jan./abr. 1988.
- TASCA, M. (Org) **Desenvolvendo a língua falada e escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- TERZI, S.B. A interação em sala de aula e sua Influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas; n.16, p.115-125, jul./dez. 1990.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. **Caderno CEVEC**, São Paulo, n.4, p. 18-24, jan./dez. 1988.
- VAL, M.G.C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VANZELLA, Ula Cristina Guimarães et al. Relação do ensino e alfabetização. **Cadernos CEVEC**, São Paulo, n.4, p.35-38, jan./dez. 1988.
- VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino da leitura. São Paulo: EPU, 1989.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
- ZILBERMAN, R., SILVA, E.T. (Orgs.) **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.
- WARSCHAVER, C. A matemática, a gramática, a Interpretação de texto e a "farra". **Linha D'água**, São Paulo, n.6, p.67-70, 1989.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)