

DIAGNÓSTICO DA MATURAÇÃO LINGÜÍSTICA DE CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO, NUMA ESCOLA DE PERIFERIA.

Maria do Socorro Oliveira de Menezes, Hilma
Maria Loureiro, Yara Macedo Lyra e Marcos
Wagner da Costa Agra — UFPb/Campus II

A preocupação com o processo de alfabetização tem sido fato de investigação para a realização de estudos que enfocam, geralmente, questão de insuficiência nutricional, inteligência, maturidade psico-motora, interesse, atenção, escolha e método, etc. Com isto, queremos dizer que o insucesso no aprendizado de língua materna tem sido relacionado, principalmente, a fatos não lingüísticos. São pouco numerosos no Brasil os estudos feitos sobre alfabetização numa perspectiva lingüística. Refletindo melhor acerca desse processo, levantaríamos duas questões: como prescindir do parâmetro lingüístico se a tarefa de alfabetizar, que é altamente complexa, está sujeita a inúmeras variáveis? Como pode o professor que alfabetiza ensinar uma língua sem que conheça a sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem a sua aquisição? A compreensão dessas questões nos leva, conseqüentemente, a pensar na necessidade de se proceder a um estudo de ordem lingüística que sirva para subsidiar a tarefa de alfabetização e para fornecer ao agente alfabetizador conhecimentos relativos ao seu trabalho.

Com vistas a atender tal necessidade, o projeto objetiva descrever a competência lingüística de crianças oriundas da zona periférica de Campina Grande — PB, que se submetem à alfabetização, abordando os níveis fonético/fonológico, morfológico, sintático/semântico e pragmático.

No nível fonético/fonológico, nossa atenção está voltada para:

1. levantamento das realizações alofônicas.
2. percepção das alterações fonéticas provocadas pelo encontro de fonemas nos processos de junturas;
3. percepção dos principais fenômenos de alteração sincrônica; troca, acréscimos e supressão de fonemas;
4. estabelecimento de um quadro contrastivo entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

No nível morfológico, nossa preocupação é:

1. levantar a ocorrência e frequência das classes de palavras.
2. verificar a distribuição dos tempos e modos verbais.

No nível sintático/semântico, a descrição centra-se na verificação da complexidade dos enunciados, atentando-se para os aspectos de:

1. ordem dos constituintes da oração;
2. estruturação do sintagma nominal e verbal;
3. relação de dependência entre os constituintes da oração e do sintagma: concordância;
4. processo de atualização e de expansão: coordenação e subordinação;
5. comprimento dos constituintes dos enunciados: a nível funcional e a nível lexical.

No nível pragmático atentamos para a recorrência vocabular de que a criança faz uso num determinado contexto situacional.

A descrição destes níveis permitir-nos-á delinear o perfil da língua-base que a criança traz para a escola, bem como estabelecer um quadro contrastivo apresentado pelo código oral e o código escrito.

Como campo de observação foi escolhido o "Grupo Escolar Deputado Petrônio de Figueiredo, pertencente à Rede Municipal de Ensino e situado na zona periférica da cidade de Campina Grande. Embora a escola contasse com duas turmas de alfabetização constituídas cada uma por 50 (cinquenta) alunos, somente 26 (vinte e seis) crianças foram

entrevistadas. Considerando-se suficientes os dados lingüísticos fornecidos por essas crianças para a descrição pretendida, a equipe do projeto decidiu trabalhar em cima dessa amostra. Integram a pesquisa 04 (quatro) professores pertencentes ao Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba — Campus II.

A pesquisa está constituída por seis momentos:

- 1º) Diagnóstico da situação da escola, incluindo o procedimento dos professores bem como a conduta das crianças;
- 2º) Coleta de material lingüístico através de gravações; transcrição canônica e fonética das gravações feitas;
- 3º) Análise do material coletado;
- 4º) Interpretação dos dados e registro das constatações feitas;
- 5º) Instrumentalização do professor a partir do diagnóstico elaborado;
- 6º) Orientação para elaboração de material mais condizente com a realidade social e psicológica da criança.

Em 1987, pretendemos cumprir as quatro primeiras etapas; 1988 será destinado às duas últimas.

As atividades referentes à 1a. etapa já foram cumpridas. Durante algumas semanas acompanhamos o trabalho das professoras das duas turmas, observando o método de alfabetização adotado, o planejamento e a execução das atividades direcionadas para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Ao lado disto mantivemos freqüentes contatos com as crianças não só com o intuito de criar um clima de confiança entre o grupo da pesquisa e elas mas também com a preocupação de, a partir das conversas informais, organizar o questionário destinado à coleta do material lingüístico. Tínhamos também, nesses encontros, o interesse de conhecer melhor as crianças no que diz respeito ao fato de serem ou não falantes, tímidas, hiperativas, participativas etc.

Com relação ao trabalho dos professores constatamos que:

1. o método adotado para alfabetizar era diferente;
2. havia um grande esforço para adequar a orientação lingüística à realidade social da criança;

3. havia uma lacuna de ordem lingüística na formação pedagógica dos alfabetizadores, isto é, os professores careciam de uma formação lingüística;
4. os recursos oferecidos pela escola eram limitadíssimos ou, se podemos dizer, inexistentes. Não há na escola livros infantis e outros materiais necessários às atividades de comunicação;
5. a dificuldade na elaboração e adequação do material didático era significativa. Fazia-se necessário uma orientação;
6. as atividades de expressão oral, tão importantes neste período, eram quase inexistente.

Com relação às crianças constatamos que:

1. as habilidades de ouvir e falar tinham sido pouco desenvolvidas. Na sua maioria, as crianças não eram capazes de ouvir uma história completa nem conseguiam, por isto, recontar uma história. Seus atos de comunicação eram geralmente curtos quando não gestuais;
2. não foram treinadas para trabalhar com o código não verbal;
3. se mostravam interessados em participar de atividades propostas pelo grupo de pesquisa.

No momento (2a. etapa), estamos revisando todo o material lingüístico colhido. Estão sendo ouvidas todas as fitas e corrigidas as transcrições canônicas. Iniciam-se os trabalhos de transcrição fonética do corpus e orientações teórico-metodológicas estão sendo dadas aos 10 (dez) monitores que fazem parte da equipe, para que sejam feitas as análises dos outros níveis.

A análise do material coletado (3a. etapa) será feito a partir de fichas para que melhor se visualizem os fenômenos gramaticais e seja facilitado o tratamento estatístico.

Os dados analisados serão explicados à luz da Psicolingüística e da Sociolingüística (4a. etapa).

Na 5a. etapa a instrumentalização do professor para uma prática mais eficaz será feita a partir de seminários que constarão dos seguintes temas:

1. O perfil da língua-base.
2. Quadro contrastivo apresentado pelo código oral e o código escrito.
3. Linguagem verbal e não-verbal.
4. Aquisição da linguagem e alfabetização.
5. Implicações da Psicolinguística no processo de leitura e de escrita.
6. Aspectos Sociolinguísticos e alfabetização.
7. A linguagem das cartilhas.

Nossos trabalhos culminarão com a indicação de material didático próprio para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de crianças nessa fase.

Com este estudo esperamos viabilizar um tratamento mais adequado à tarefa de alfabetização a partir da dosagem de material didático elaborado de acordo com: a) as dificuldades das crianças; b) as situações linguísticas vividas por elas no ambiente social a que pertencem.

BIBLIOGRAFIA

1. BRAGA, Ma. Luiza. Construções de Tópico de Discurso. Relatório Final — Projeto Subsídios Sociolinguísticos do Projeto Censo à Educação — FINEP — 1986.
2. BRENNER, Terezinha de Moraes. Linguística Aplicada ao Manual de Alfabetização. Florianópolis. Editora da UFSC, 1986.
3. CABRAL, Leonor Schlar. Narratividade em Crianças e os Processos de Leitura. INEP/UFSC, 1983.
4. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita — Porto Alegre — RS — Artes Médicas, 1986.
5. GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Linguística e Ensino do Português. Coimbra, Almedina, 1974.
6. KATO, Mary A. No mundo da Escrita. Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo. Ática Série Fundamentos — 1985.
7. LEMLE, Mirian. Unidade ou Multiplicidade Linguística para o Ensino da Língua Nacional in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 84 (147) 70-6, maio agosto 1983.
8. LEMLE, Mirian. & NARO, Anthony. Competências Básicas do Português. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1977.
9. MENYUK, P. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. São Paulo. Pioneira, 1975.
10. POERCH, José Marcelino et TASCA, Maria (Coordenação). Suportes Linguísticos para a Alfabetização — SAGRA, Porto Alegre, 1986.
11. ROULET, Eddy. Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas. São Paulo. Pioneira, 1978.
12. SILVA, Myrian Barbosa da. Leitura, Ortografia e Fonologia. São Paulo, Ática, 1981. (Ensaio, 75)
13. SLAMA - CAZACU, Tatiana. Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo, Pioneira, 1979.
14. SOARES, Magda Becker. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.
15. VOTRE, Sebastião Josué. Por uma Linguística Aplicada à Alfabetização, Letras de Hoje, Porto Alegre, 13 (42):20-34, dez. 1980.
16. YAVAS, et all. Aquisição da Linguagem e Professor Alfabetizador. Letras de Hoje. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 18 (62) : 7-31, dez. 1985.

PROJETO OFICINA DE LEITURA E ESCRITA

Eneida Martins de Oliveira — Coordenadora,
Maria Francisca Oliveira Santos e
Marisa de Murilo Silva Bernardes Pereira — UFAL

I — APRESENTAÇÃO

1. Situação geradora do Projeto

Existe uma insatisfação geral em relação ao ensino da Língua Portuguesa, razão de ter sido escolhida uma Comissão de Alto Nível para elaborar uma “Proposta de Diretrizes para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa”.

Essa insatisfação também é sentida por parte dos professores do LCV, do CHLA, quando afirmam: “os alunos não lêem, os alunos não sabem se expressar através da escrita, os alunos não ligam coisa com coisa, os alunos não têm opiniões, os alunos não têm um referencial teórico etc. . .”. Tais comentários, paradoxalmente, se repetem em relação aos alunos do curso de Letras de quem se poderia esperar um desempenho lingüístico satisfatório.

Com a implantação do Programa Nova Universidade, houve o surgimento de projetos tais como o PROLE, Projeto Oficina de Leitura e Escrita, tentando encontrar soluções para os problemas citados. Esse Projeto tem como equipe a citada acima e como Consultor o Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, da UNICAMP. Está sendo aplicado aos alunos do 1º e 2º períodos dos Cursos de Letras e Comunicação, desde julho de 1986, nas aulas de Língua Portuguesa I e II.

2. Marco Teórico

Considerando-se que qualquer proposta de ensino deve pressupor um posicionamento teórico, esse trabalho tem seus

princípios fundamentados na concepção fenomenológica existencial. Já no aspecto lingüístico, ele se baseia na concepção interacionista da linguagem que corresponde, em muitos aspectos, à lingüística da enunciação. É dessa teoria que se tem a linguagem como forma de interação humana, na qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela (interação) o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala” (Geraldí, 1984:43). A linguagem nessa linha é situada como o “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (idem). A língua, por sua vez, só se concretiza na interlocução e a linguagem é considerada como o espaço em que se constituem as relações sociais, tendo como sujeitos os próprios falantes. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um “processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto” (Geraldí, 1984:77).

Com o trabalho das práticas de leitura, percebe-se uma articulação entre essa concepção interacionista da linguagem e a atividade de sala de aula.

Baseado nessa linha norteadora, o PROLE desenvolve as seguintes práticas:

a) Prática de Leitura-estudo (textos teóricos). Por o PROLE se propor a um desenvolvimento da leitura crítica, o aluno/leitor se defrontará nessa prática com um conjunto de exigências evidenciado por: a) constatação — fase de depreensão do significado do texto; b) cotejo — fase em que o aluno/leitor reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade e c) transformação — fase em que o aluno/leitor é capaz de atribuir significados ao texto, após a reflexão.

b) Prática de Produção de Textos — os textos em estudo são textos dissertativos: expositivos e argumentativos, nos quais o aluno demonstra a incursão crítica nos temas tratados no transcorrer do curso. Para a escolha desses textos são consideradas as seguintes exigências: 1) estar relacionada ao emissor ou criador do texto, devendo esse expressar o diálogo existente entre aquele e o seu mundo; 2) relacionar-se com o contexto que deve ser caracterizado como “histórico, cultural e existencial” (Silva, 1985:78); 3) voltar-se para o receptor ou leitor que, ao ler o texto deve ser induzido a questionar, interpelar, transformar, etc...; 4) refe-

rir-se à linguagem que deve ser considerada como criativa e simbólica: em sendo simbólica concede a atribuição de significados e em sendo criativa vai permitir a expressividade; 5) reportar-se à presença da mensagem, que deve ser aberta, no diálogo, para que esse possa se concretizar.

Dessa forma, os temas escolhidos para o 1º período dos cursos já mencionados (2/86) foram os seguintes: I Unidade — Leitura X Alienação; II Unidade — Comunicação X Massificação; III Unidade — Problemas da Realidade Alagoana: Violência e poluição; IV Unidade — Pesquisa — Elaboração de Monografia. Para o segundo período dos mesmos cursos (1/87), seguindo sugestões dos próprios alunos, conforme questionário distribuído no semestre anterior, os temas foram os seguintes: I Unidade — O Ensino Universitário no Brasil: diploma e formação profissional; II Unidade — (Curso de Comunicação) — Comunicação: os profissionais; (Curso de Letras) — O Livro Didático; III Unidade — Problemas da Realidade Alagoana vistos através da Literatura de Cordel; IV Unidade — Pesquisa — Elaboração de Monografia.

c) Prática da Análise Lingüística. Entende-se por análise lingüística, “a recuperação, sistemática e assistemática da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas lingüísticas” (Geraldí, 1984:79). Ela se baseia na correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a autocorreção”, (idem, 63). Saliente-se que, para cada aula de prática de análise lingüística, o professor seleciona apenas um problema para ser estudado. O PROLE propõe o estudo das categorias que favoreçam o surgimento da coesão, coerência e conexão pragmática. São essas as categorias textuais: a) categorias de contextualização: 1) contextualizadores (assinatura, localização, data e elementos gráficos); 2) perspectiva (título, início, autor); b) categorias coesivas: substituidores — pronomes e eclipse); c) categorias de coerência — relações lógico-causais e d) pragmáticas: intencionalidade e aceitabilidade;

d) Prática de Leitura-prazer. Essa prática se concretiza no PROLE através da formação de uma biblioteca de classe com livros doados pelos próprios alunos e a livre circulação entre eles, e

e) Pesquisa. Elaboração de uma monografia a partir da seleção de um tema de interesse do aluno. Esse trabalho

prevê o levantamento de informações, discussão em grupo e apresentação criativa dos resultados para a classe.

II — OBJETIVOS

Os objetivos do Prole são dois: 1) **GERAL** (da disciplina) — Organizar e levar a efeito situações de ensino-aprendizagem que permitam o **desenvolvimento e o aprimoramento da Comunicação em Língua Portuguesa**, propiciando ao aluno a **reflexão de suas experiências, a participação, o senso-crítico e a compreensão da sua realidade** lingüística e social. 2) **ESPECÍFICOS** (voltados para o aluno) — Desenvolver: a) produção de leitura; b) produção escrita; c) pesquisa, cujas práticas já foram explicadas anteriormente.

III — METODOLOGIA

1) Por parte do aluno — a) recuperação e reflexão (discussão) das experiências vividas pelos alunos, voltadas ao aprofundamento de um determinado tema ou unidade; b) participação concreta dos alunos no processo ensino-aprendizagem, incentivando a: 1) busca e partilha de materiais (escritos ou não). 2) cooperação grupal no processo de aquisição de conhecimentos e de processos (leitura, redação e pesquisa monográfica) e 3) correção de textos.

2) Por parte do professor na direção da aprendizagem — a) exposição — para preparação/motivação à leitura dos textos e para a sistematização de elementos das discussões; b) discussão e debate (dinâmica de grupo), a partir das constatações e c) comentários e explicações a respeito dos trabalhos produzidos no trajeto do Curso, levando em conta a experiência do aluno.

3) O professor coloca-se como um co-participante no processo de busca do conhecimento, colocando as suas experiências na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos e na direção/ritmo do processo ensino-aprendizagem.

Acrescente-se ainda que, para análise dos textos, segue-se a metodologia esboço, esquema e resumo, onde o aluno leitor é levado a sublinhar as idéias centrais do texto (momento do esboço), a **caracterizar** esse esboço (momento do esquema) e a resumir o texto, a partir dos resumos feitos (momentos do cotejo) e, após a aplicação de um questionário

dirigido, verifica-se uma mudança de posicionamento do leitor crítico (momento de transformação).

Para incentivar a leitura prazer foi formada a biblioteca de classe com livros doados pelos próprios alunos. Há um aluno(a) responsável pelo registro e movimento desses livros. Cada um escolhe, à sua vontade, o livro que quer ler, tendo o direito de desistir de lê-lo ou de substituí-lo por outro conforme o seu interesse e disposição. Essa leitura não é cobrada para nota; o compromisso do aluno é apenas com a sua própria turma. O professor somente supervisiona o funcionamento da biblioteca.

IV — CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Cada período tem o seu conteúdo programático dividido em quatro unidades, já nomeadas anteriormente, cada uma com os seus temas e textos para estudo. No 1º período foram estudados os textos: I Unidade: Importância da Leitura — Ezequiel Theodoro da Silva (Os (Des)Caminhos da Escola); Considerações em Torno do Ato de Estudar — Paulo Freire (Ação Cultural para a Liberdade); Minhas Primeiras Leituras — Fanny Abramovich (Interação nº 07. II Unidade — A Comunicação Fútil — Pedrinho Guareschi; Os Perigos da Babá Eletrônica — José Marques de Melo (Telemania, Anestésico Social); Comunicação: a alma do negócio (Mundo Jovem, 161). III Unidade: Tóxico em Alagoas (Gazeta de Alagoas, 14/12/86); Cinturão Verde: um suspiro no túnel da poluição — Carlos Roberto Pereira (Jornal de Alagoas, 03/08/86). IV Unidade — texto sobre monografia extraído de apostila do Prof. Ezequiel Silva (com autorização).

Além desses textos foram ainda apresentados em Vídeo-Cassete os filmes: “A História sem Fim” e “Pixote”, onde se procurou analisar os aspectos sociais, lingüísticos e literários.

No 2º período foram estudados os textos: I Unidade: Papel da Universidade na definição dos modelos de Educação Formal — Moacir Gadotti (Educação e Compromisso). II Unidade: (Comunicação) A Literatura, a Televisão, a Tele-novela — Lígia Averbuck (Literatura em Tempo de Cultura de Massa); Literatura e Jornalismo — Erick Nepumuceno; II Unidade (Letras) O Livro Didático: Auxílio ou Empecilho? Uma questão impertinente — Maria Amélia Azevedo; O Livro

Didático numa perspectiva marxista — Ana Lúcia Faria. III Unidade: A Inflação e o Custo de Vida, segundo a literatura de Cordel — Rosivan Vanderlei. No Brasil Vem Sendo Assim — Manoel Basílio de Lima; Quando Atrasa o Pagamento — José Carvalho Visgueiro. Tudo Agora Levantou — José Costa Leite. IV Unidade: mesmo texto do 1º período.

Para os alunos de Letras foi apresentado em Vídeo Cassete, um debate sobre o Livro Didático.

Ao final de cada unidade há a indicação de uma pequena bibliografia relativa ao assunto.

V — AVALIAÇÃO

A avaliação é feita em dois momentos.

1) **Em processo** — todos os trabalhos são avaliados pelo Professor e pelos alunos (colocados em pastas individuais de modo que os alunos percebam seu crescimento). Para isto, são observados: a) participação (frequência); b) iniciativa e responsabilidade; c) esforço (re-elaboração de trabalhos) e d) cooperação com o grupo e com a turma.

2) **Prova(s)** dissertativa(s), em função dos temas estudados.

3) Monografia (conteúdo e forma).

VI — RESULTADOS

1) Os resultados a que chegamos nesse primeiro período de experiência do Projeto podem ser vistos através das monografias (temas variados), dos trabalhos manuais (cartazes) e das próprias avaliações individuais.

2) Dada a sua validade nesse primeiro momento de experiência, o PROLE continua a ser aplicado no presente semestre letivo (1º/87), estendendo-se o seu universo aos alunos do 2º período dos cursos citados. Assim, o PROLE está trabalhando com 04 turmas, atendendo a aproximadamente 104 alunos.

LEITURA CRÍTICA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA TV

Nelly Medeiros de Carvalho — UFPe

O N.E.I. — Núcleo de Estudos Indigenistas — ligado ao Departamento de Letras de UFPe, tem como finalidade salvaguardar o respeito às comunidades indígenas e contribuir, de forma decisiva, para o aprimoramento do ensino no que se refere à conscientização de alunos e professores e da comunidade em geral, sobre a temática indígena.

Com esta intenção, foi elaborada e concluída, com o auxílio do CNPq, a pesquisa a “Visão do índio no livro didático”, que serviu como elemento gerador da pesquisa “A leitura crítica da temática indígena nos MCM”. Levantou-se a hipótese de que a educação informal, através dos meios de comunicação de massa, solidifica os preconceitos e distorções recebidas na escola pelo livro didático.

Nos países que se esforçam para superar o atraso e a pobreza, os meios de comunicação de massa constituem, inegavelmente, a fonte privilegiada de educação do povo. São educadores permanentes. Ou são canais de deseducação/desinformação, na medida em que alimentam mecanismos destinados a cultivar a apatia, suscitar a acomodação, respaldar os valores antidemocráticos.

Para a maioria da população, excluída prematuramente da escola, ou afastada durante o processo de escolarização, os meios de comunicação de massa apresentam a única fonte disponível para o acesso ao conhecimento e à contemporaneidade. Ali se abastecem de informações sobre o mundo em que vivem e de opiniões sobre as suas tendências. E com facilidade reproduzem os seus estereótipos.

Além disso, os meios de comunicação atuam como veículos de atualização de informações para os próprios educadores, especialmente daquela faixa situada na base da pirâmide escolar, cuja remuneração é insuficiente para recorrer

a fontes não massificadas de difusão cultural. Desta maneira, são suscetíveis de reproduzir, na sala de aula, as imagens, os conceitos, os dados, que absorvem cotidianamente na televisão, no rádio, nas revistas.

Entre os MCM — o que mais concorre no momento para alterar o comportamento e os padrões da sociedade brasileira é a TV, pela tradição de oralidade, pelo desinteresse pela cultura, pelo índice de analfabetismo, e pela excelência da rede de telecomunicações, estratégica e intencionalmente bem desenvolvida, centralizada e monopolizada quanto à produção, democratizada e disseminada em todo o país quanto à recepção.

Por pautar-se por finalidades lucrativas, tanto no plano econômico quanto político, a TV expõe os fatos diários, porém apaga, deforma ou modifica os elementos que o compõem, determinando em seu público uma mentalidade acrítica, enquadrada no sistema.

Para confirmar esta hipótese, elaborou-se uma pesquisa cuja metodologia e conclusões serão apresentadas a seguir. Trata-se de uma leitura crítica da TV através de uma análise lingüística e icônica.

Esta pesquisa foi iniciada em maio de 86, e concluída em março de 87. A equipe foi composta por professores e alunos do Departamento de Letras e do Departamento de Comunicação Social.

O objetivo desta pesquisa foi verificar a influência dos meios de comunicação de massa na educação informal do povo brasileiro, com desinformações que enfatizam os preconceitos e as distorções existentes sobre o índio.

O Corpus da pesquisa foi delimitado da seguinte forma:

Programação de dois canais de televisão de âmbito nacional:

— Globo

— Manchete

(noticiários do trimestre de 1986 — 01.05 a 31.07 e documentários do 1º semestre de 1986).

Foram analisados noticiários e documentários referentes à temática indígena que foram gravados e discutidos em

equipe. O único documentário abordando o Tema, durante o trimestre acima referido, foi a série Xingu, de 11 programas reapresentados pela Rede Manchete. Os noticiários gravados foram o Jornal Nacional (Globo), Bom Dia Brasil (Globo) e o Jornal da Manchete.

O encaminhamento do trabalho despertou o interesse e a necessidade de uma análise da recepção referente aos programas de TV, para perceber a reação do público e não apenas a intenção do emissor. Procedeu-se uma pesquisa com os alunos recém-ingressos na Universidade, feita com questionários distribuídos antes e depois da exibição do documentário Xingu para ver, até que ponto, este influenciou nos conceitos e concepções pré-existentes sobre o índio.

Procedeu-se à análise lingüística, à análise icônica do corpus, além da análise do comportamento do receptor.

Em seguida foi estudada a trilha sonora do documentário e noticiários acima citados, descontextualizando-se a imagem falada para estudá-la independente da icônica.

Na etapa subsequente procedeu-se à transcrição para o código escrito da trilha sonora gravada.

Após o término da segunda etapa, a transcrição das gravações foi discutida e analisada. Esta análise prendeu-se à linguagem verbal, pois ela direciona a mensagem atingindo o receptor.

Para a realização da análise da série Xingu não foi feita uma amostragem. Esta análise tomou como base o texto transcrito completo, série de onze programas. Toda a análise está acompanhada de exemplos textuais para melhor compreensão e identificação das afirmativas feitas.

A análise dos telejornais gravados de 01.05 a 31.07 de 1986 processou-se por amostragem: foi escolhida uma matéria de cada telejornal — Bom Dia Brasil, Jornal Nacional e Jornal da Manchete — e feito um levantamento das áreas semânticas predominantes, dos verbos indicadores de opinião, e dos tempos verbais. Dentro das áreas semânticas foram levantadas palavras ligadas à burocracia e palavras ligadas à vida do índio brasileiro, a fim de que uma análise quantitativa dos termos, evidenciasse os focos de interesse.

Maior arma : fragmentação
e apagamento

Noticiários

- Bom Dia Brasil — Rede Globo
- Jornal Nacional — Rede Globo
- Jornal da Manchete — Rede Manchete

A) Levantamento dos tempos verbais.

Os tempos verbais recolhidos em três programas mostram que predomina o uso do presente, tempo do mundo comentado (segundo Weinreich) pois este envelopa mais o telespectador, dando-lhe a sensação de participar do evento. O passado, mundo narrado, que distancia o telespectador do fato, é usado como pano de fundo para comentários no tempo presente.

Entre os tempos do passado predomina o pretérito perfeito.

Os tempos simples dão maior dinamismo e compreensão da mensagem.

O futuro é sempre uma locução verbal formada com o presente do indicativo do verbo *ir* seguido do infinitivo do verbo a ser usado. Ex.: vamos mostrar, vamos atuar, vai haver.

O modo verbal é sempre o indicativo. Raramente ocorre o subjuntivo em períodos longos, com cláusulas subordinadas.

B) Verbos indicadores de opinião.

Os verbos indicadores de opinião que aparecem são os menos fortes assim como de significado menos específico: **dizer**, **falar**, que podem ser usados em relação a qualquer indivíduo. Quando se trata de declaração de autoridade constituída ou personalidade em evidência usam-se **explicar** e **anunciar** mais enfáticos e específicos.

C) Áreas semânticas

Foram escolhidas duas a serem levantadas. Uma relativa à burocracia e outra relativa ao índio. A análise quantitativa, com grande predomínio do campo semântico da burocracia, nos telejornais apresenta o índio segundo o ponto

de vista da sociedade envolvente. Sendo assim, ele só é tema de noticiário quando há interesses em conflito, que são analisados pelo prisma do sistema. Além da área semântica, a escolha dos temas conduz a esta assertiva.

A notícia pretende formar a opinião pública, sem se chocar com as convicções e convenções vigentes.

Documentário Xingu

O programa Xingu, ou melhor a série de onze programas, segue um esquema de texto mais ou menos regular. Sua estrutura, embora não tenha a rigidez das notícias de telejornal, obedece a uma certa esquematização prévia. Tem, contudo, muita aproximação com a língua falada coloquial. Flui mais solta, tem repetições freqüentes, anacolutos, frases incompletas e recorre a partículas demonstrativas próprias da língua falada: olhe, vê, vi, e interjeições.

O esquema segue o roteiro:

- Apresentação — o locutor/autor explica o que vamos ver, interpretando previamente;
- Narração — a palavra tem por função auxiliar a imagem;
- Entrevista — o índio fala e se expressa, respondendo às perguntas do repórter;
- Conclusão — o locutor/autor encerra o programa tornando a explicar o que vimos (dentro de sua concepção) e prepara a maneira do telespectador ver o próximo programa.

Estes “momentos” ou tipos de textos se mesclam no decorrer de cada programa. Linguisticamente, estes momentos podem ser bem caracterizados através da análise do texto falado, com exemplos colhidos aleatoriamente de diversos programas.

— Apresentação

A) Presença de expressões indicadoras de opinião, afirmativas, que marcam o sujeito falante:

“É assim o mundo misterioso do índio” (1º programa)

B) Presença de grande número de adjetivos e locuções adjetivas, exprimindo juízo de valor:

“Mundo diferente” (1º programa)

“Tempo prodigiosamente mais lento” (1º programa)

C) Comparações estabelecidas entre a comunidade brasileira envolvente e o índio:

“Entender o índio, entender sua cultura e respeitá-la implica em despirmo-nos desta nossa civilização” (1º programa)

“Os Xinguanos educam seus filhos de modo bem diferente do nosso” (2º programa)

D) Vocabulário — escolha da área semântica da magia ou encantamento:

“Mundo misterioso” (1º programa)

“Como se o olho passasse a ver pelo lado oposto, no sonho, no inconsciente” (1º programa)

A apresentação é acompanhada iconicamente por cenas pouco mutantes, planos gerais.

— Narração

Como segundo momento do texto, aparece a narrativa. Surge no vídeo com mais força a figura do índio (sem voz) e a palavra do apresentador passa a ser secundária, traduzindo o que vemos. A imagem tem função preponderante. Os verbos, como elemento designador de ação, substituem o adjetivo numa análise quantitativa. Eles designam as cenas que o vídeo nos mostra: plantar, colher, pescar, nadar, rezar, chorar, brincar.

A imagem adquire grande dinamismo enquanto que a linguagem, em função quase pleonástica (metalingüística), conduz a uma certa monotonia.

— Entrevista

É o momento em que o índio deixa de ser figurante e passa a ator. Ele fala e explica respondendo ao repórter,

sempre induzido em suas respostas. Como em geral eles dominam com dificuldade a língua portuguesa, esse direcionamento se torna mais fácil.

A tradução dos termos e da cultura indígena deturpa o sentido de muitas respostas.

Quando o índio tenta denunciar durante a entrevista, esta denúncia é interrompida; logo em seguida é mostrada outra imagem qualquer. Retornam à entrevista com o índio e interrompem-na novamente, fazendo com que o telespectador não consiga apreender a denúncia. Além do que o programa, é semanal, portanto não é comum o telespectador lembrar-se do anterior com clareza.

— Comentário

Deixando de lado a dinâmica da narração e voltando à argumentação, o repórter retorna às afirmações iniciais. Seu posicionamento, pela sua formação pessoal e conhecimento do tema, é bem diferente do telejornal que apresenta a temática indígena pelo prisma do sistema. O repórter procura criar simpatia e compreensão pelos índios, apresentando-os como seres puros, belos, diferentes, vivendo num paraíso. Poucas vezes são apresentados os problemas reais de sobrevivência física, cultural ou social.

O modo de apresentar as cenas do próximo programa insere-se no normal da TV.

Apesar de mostrar muitas vezes o índio como figura lendária e exótica, ao fim de cada programa, às vezes as considerações do repórter levam os telespectadores à reflexão sobre a realidade sofrida e dura de suas relações com o branco.

Mas, como a televisão representa a própria cultura de mosaico, são raros os telespectadores que seguem o fio da narração por inteiro e muito menos a série. A informação recebida é fragmentada e portanto superficial. Apesar disso, cremos que desperta interesse pelo tema e maior aceitação da cultura.



BIBLIOGRAFIA

1. ABNAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo, Summus, 1983.
2. AMARANTE, E. R. *Precisamos um chão*. São Paulo, Loyola, 1981.
3. BELTRÃO, Luís. *O índio, um mito brasileiro*. Petrópolis, Vozes, 1977.
4. CARRAHER, David W. *O senso crítico*. São Paulo, Pioneira, 1983.
5. CAVARELLEI, Sérgio. *A Comunicação de Massa sem massa*. São Paulo, Summus, 1986.
6. CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
7. CIMI. *História dos povos indígenas; 500 anos de luta no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1982.
8. DORFMAN, Ariel & MATELART, Armand. *Para ser o Pato Donald*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
9. ECO, Humberto. *Apocalípticos e integrados*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1970.
10. FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar*. Porto Alegre, Movimento, 1984.
11. FREIRE, Paulo. *SMOR, Ira-Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
12. GLOBO. *20 anos de telejornalismo*. Rio de Janeiro, 1984.
13. GUTIERREZ, Francisco. *A linguagem total*. Trad. Wladimir Soares. São Paulo, Summus, 1978.
14. LUIS E SILVA, Carlos Eduardo. *Muito além do Jardim Botânico*. São Paulo, Summus, 1985.
15. MAVIS, Melvin. *Processos cognitivos; a abordagem estatística da linguagem*. São Paulo, Herder, 1973.
16. MELATTI, Júlio Cesar. *Índios do Brasil*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1983.
17. MOLLES, Abraão et alii. *A linguagem da cultura de massa*. Petrópolis, Vozes, 1972.
18. NOVAES, Washington. *Xingu; uma flexa no coração*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
19. OLIVEIRA LIMA, Lauro. *Mutações em educação segundo M. C. Luhan*. Rio de Janeiro, Vozes, 1973.
20. PAILLET, Marc. *Jornalismo: o quarto poder*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
21. PÉNINOU, G. *Semiótica de la publicidad*. Barcelona, G. Gili, 1976.

22. PIGNATARI, Decio. **Informação, linguagem e comunicação**. 10. ed. São Paulo, Nacional, 1972.
23. —. **A linguagem da televisão**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
24. REBOUL, Olivier. **O slogan**. Trad. de Inácio de Assiz Silva. São Paulo, Cultrix, 1975.
25. RECTOR, Mônica. **A televisão e a telenovela**. In **Revista Cultura**, Brasília, 18 : jul., 1975.
26. RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo, Global, 1983.
27. RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1979.
28. TÁVOLA, Artur. **A liberdade do ver**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1983.
29. TEIXEIRA, Coelho. **O que é indústria cultural**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

E OS ALUNOS GOSTAM DE LER E ESCREVER...

**(Experiência com ensino de Língua Portuguesa
na 5ª e na 6ª séries)**

Ynah de Souza Nascimento Abejdid
Colégio de Aplicação — UFPE

I — Apresentando

Professora do Colégio de Aplicação da UFPE, recebo, durante o ano letivo, os licenciandos em Letras da Faculdade de Educação dessa Universidade. Eles têm a tarefa de observar o trabalho dos professores para, posteriormente, cumprirem sua prática de aula. Minha situação de “modelo a ser seguido” (apesar de alertar aos licenciandos da inexistência de professores-modelo) me obriga a questionar a todo momento minhas posições teóricas e práticas dentro do ensino de Língua Portuguesa.

Porque queria trabalhar de forma diferente, num clima descontraído,

Porque olho o aluno como ser inteligente, capaz de raciocinar,

Porque defendo a idéia de que quem decide e escolhe o material a ser trabalhado e a forma de trabalhá-lo só pode ser o PROFESSOR,

No ano de 1985, iniciei um trabalho diferente, de acordo com um Projeto de Pesquisa que apresentei e que foi aprovado e financiado pela UFPE.

II — Mudando o quê?

“Viver a alegria de ser um eterno aprendiz”
(Gonzaguinha)

Geralmente, o professor de Língua Portuguesa age de três formas:

(1) Em relação à leitura — determina qual o livro extraclasse a ser lido por toda a turma e avaliado num teste;

(2) Em relação à redação — fornece temas aos alunos ao início da aula e o aluno escreve (ou, pelo menos, enche trinta linhas...) a aula toda;

(3) Em relação à gramática — apresenta fatos isolados de um contexto real de comunicação, restando ao aluno a tarefa de decorar regras.

Em lugar disso, proponho situações reais de comunicação onde o aluno: (a) executa a ação de ler porque sente prazer ou necessita da leitura para realizar outras tarefas; (b) escreve porque quer se comunicar com alguém; (c) sistematiza as regras gramaticais que utiliza em seu desempenho lingüístico.

Halliday (1974) aponta três tipos de ensino ou abordagem da língua: o produtivo, o prescritivo e o descritivo.

“O ensino produtivo da língua é um ensino de **novas habilidades**. Inclui... certos aspectos do ensino de língua materna, dos quais talvez os mais salientes sejam o ensino de leitura e da escrita. O ensino prescritivo da língua é a interferência com as habilidades já existentes, tendo em vista **substituir um padrão** de atividades, já adquirido com sucesso, por outro,... O conceito de “prescritivo” inclui o de “proscritivo” pois cada “faz isto”... implica um “não faça isto”... O ensino descritivo da língua é a demonstração do modo como a língua funciona, compreendendo falar de habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (p. 260).

Estes três objetivos não são “mutuamente exclusivos,... desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos” (Halliday, p. 268), e deveriam ser levados em conta na organização do material didático. O ensino produtivo deveria ocupar, segundo o autor, lugar prioritário já que na vida prática o que nos é frequen-

temente cobrado é a leitura e a escrita. Inclui-se nesse ensino o aprendizado das variedades de língua adequadas a diferentes situações. Língua falada e língua escrita são regidas diferentemente e, mesmo dentro de cada uma dessas modalidades, dependendo da situação em que nos encontramos, utilizamos diferentes modos de expressar nossas idéias. O ensino descritivo — o modo como a língua funciona — tem seu lugar na proposta de Halliday; o aluno deve ficar exposto aos fatos da língua a fim de ordená-los, sistematizando-os.

Levando em consideração as idéias acima, procuro, nas aulas de Língua Portuguesa, tratar funcionalmente a língua, reduzir totalmente o ensino prescritivo, mostrando ao aluno que as diferenças determinadas pelo uso são consequência das diferentes funções realizadas pela fala e pela escrita.

III — Praticando

A primeira preocupação do licenciando que chega à minha sala é saber qual o livro didático adotado. Qual não é a sua surpresa quando constata que os alunos trabalham sem manual didático. Muitos se afligem porque estão acostumados a ver e a sentir na pele um ensino dependente exclusivamente de um livro, onde o professor exerce o papel de “mero intermediário” do saber do autor do manual. Quase sempre escuto deles: Como dar aulas?

Sem nos aprofundarmos nas causas do desespero desses licenciandos, acostumados a ver no livro o início, meio e fim do processo ensino/aprendizagem e a ver nos alunos simples receptores dos conhecimentos “intocáveis” do livro, tento explicar-lhes que o professor deve ser o agente de sua própria ação, mudando ou não sua forma de agir de acordo com os resultados de sua avaliação e não porque surgiu uma nova “moda didática”.

Por acreditar que o professor deve agir — selecionando os conteúdos relevantes e adequados aos seus objetivos e escolhendo a melhor forma de apresentar esses conteúdos a sua turma; por acreditar que o aluno é elemento ativo do processo ensino/aprendizagem de leitura e redação, sistematizando, nas aulas de gramática, as regras que utiliza quando ouve, lê, fala e escreve; por não ter ainda encontrado livro que atendesse às minhas exigências, explico aos licenciandos que não uso manual didático.

a) **Leitura**

Quando trabalho leitura, meu objetivo maior é, primeiro, despertar no aluno o gosto pela leitura e, a partir daí, levar esse aluno a adquirir o hábito de realizar uma leitura crítica do material que o cerca. Como iniciar esse trabalho? era a dúvida que tinha. Mas como estava decidida a despertar no aluno o prazer que tenho em ler, aceitei o desafio de tentar.

No primeiro semestre de 1985, cada aluno escolheu um livro, dentre os vários que compunham uma lista organizada por mim. Levei para a sala os exemplares que possuía e teci alguns comentários sobre cada livro.

Em março, trabalhamos com a turma, as características que poderiam ser atribuídas a um “mundo da ficção” e, em seguida, comparamos as idéias e as estruturas de contos de fada tradicionais e de contos de fada atuais. Também em março, dividimos a turma em seis grupos e cada grupo se responsabilizou pela leitura de um título. Num dia previamente estabelecido, cada aluno trouxe, de casa, cinco perguntas sobre o livro lido. Os grupos se reuniram e escolheram as cinco perguntas que melhor avaliassem a leitura do livro.

Em abril e maio, a turma escolheu um título da lista que deveria ser lido por todos da turma já que o trabalho a ser realizado era um júri simulado. A turma votou na escolha dos elementos do júri: o juiz, os jurados, o advogado de defesa, o advogado de acusação e as testemunhas. O réu era um dos personagens do livro lido: o reizinho mandão (Ruth Rocha). No dia do julgamento, parecia festa na sala; alunos de paletó, gravata etc... Após o veredito do juiz, pedi aos alunos que fizessem uma auto-avaliação do trabalho e me apontassem as falhas da atividade — exatamente as que eu havia anotado durante o trabalho...

Em junho, cada grupo leu um livro. Na data marcada, os alunos trouxeram cartolina, cola, tesoura, folhas de papel, hidrocor, revistas e, em sala, prepararam uma publicidade escrita para seu livro; contaram sua história através de figuras ou desenhos colados na cartolina. Cada grupo apresentou à turma seu trabalho e, depois, fixou no mural, a publicidade e a interpretação visual da história.

Naturalmente estabeleceu-se a troca de livros entre os grupos e o resultado foi positivo — quase todos os livros foram lidos pela turma. A partir daí, resolvemos criar, no segundo semestre, uma biblioteca de classe.

A partir de uma lista apresentada à turma e por ela ampliada, cada aluno se encarregou de ler um título e apresentá-lo aos colegas.

No início de setembro, os alunos apresentaram suas exposições orais sobre os livros lidos, que passaram a ser emprestados entre eles (e, depois, até a alunos de outras turmas...). Organizamos dois cadernos: um onde registrávamos o título, autor e dono do livro; outro onde registrávamos os empréstimos. A cada período, um grupo se encarregava da biblioteca.

Tive medo, confesso. Achava que os alunos não iam ler, mas... deu certo. Todos liam e muito. Eu também pegava livros para ler e nos tornamos colegas de leitura. Outros livros se somaram à lista inicial e uma gibiteca foi formada — todo mundo tinha gibi para emprestar.

O melhor de tudo é que a Biblioteca de Classe continuou em 86 e continua agora em 87 — **por imposição dos alunos.**

b) Redação

Redigir é muito mais que colocar idéias entre a maiúscula e o ponto, como afirma Pablo Neruda.

Assim, meu objetivo maior quando trabalho redação é eliminar esse “pudor” que os alunos têm de escrever, de se expor, procurando despertar-lhes o **desejo de escrever**. É por aí que começou nossa experiência. Como não entendemos teoria separada da prática, nem tínhamos fórmulas prontas quando iniciamos o trabalho — a teoria foi se fazendo da/na prática — apresentamos, a seguir, nosso trabalho em sala.

Trabalhamos com turmas de trinta alunos que, uma vez por semana, eram divididos em dois grupos de quinze alunos. Um grupo ficava comigo enquanto o outro tinha aula de Música ou Artes Plásticas; depois a situação se invertia.

Dividimos o trabalho em três etapas:

I — Sensibilização — quatro meses (mais ou menos 15 aulas);

II — Redação dos diários — três meses (mais ou menos 12 aulas);

III — Confecção dos diários — um mês (mais ou menos 10 aulas).

I — Sensibilização

Nessa fase trabalhamos:

a) seqüência lógica de histórias — utilizei o livro “Mané Coelho e a briga das cenouras” onde cada folha tem, numa página, ilustração e, atrás, um trecho da história — a ser ilustrado na página seguinte. Separei e distribuí as folhas do livro pela turma. Comecei a contar a história e pedi aos alunos que continuassem, de acordo com a ilustração. O aluno que possuía a ilustração relativa ao trecho que eu contara apresentou sua ilustração à turma e leu o texto escrito atrás da folha. O aluno que possuía a ilustração relativa ao trecho lido pelo colega foi à frente da turma, apresentou o desenho e leu o texto escrito atrás. E assim sucessivamente.

Os alunos, depois, recontaram a história sem recorrer ao livro; foi feita uma dramatização. Pedi que eles escrevessem, a partir da história do Mané Coelho, a aventura de alguém cuja ação fosse semelhante à encontrada no livro.

b) diálogos orais e escritos — utilizamos revistas em quadrinhos; os alunos recriaram as histórias, substituindo os balões onde se liam os diálogos. Daí foi fácil discutir discurso direto e indireto e respectiva pontuação.

c) dramatizações — após a leitura de textos ou audição de histórias, os alunos dramatizavam a situação.

d) criação de personagens — não fizemos nenhuma distinção entre descrição física e psicológica; à medida em que as dúvidas surgiam, íamos falando da possível diferença em descrever. Esta atividade se repetiu várias vezes durante o primeiro semestre; muitas vezes a descrição era acompanhada de desenho. Todos os trabalhos foram sendo guardados em pasta e, muitas vezes, esses personagens reapareciam em outras atividades de aula.

Todo o material produzido pelos alunos era lido para o grupo e cada colega dava sua opinião sobre o conteúdo da história ou sobre a grafia das palavras, concordância ou

pontuação. Propus, muitas vezes, a troca das redações e aí muitos problemas de inadequação ao registro formal eram modificados pelos próprios colegas. Os alunos passaram a olhar a obediência às convenções ortográficas como necessidade de concretizar de forma eficiente sua comunicação; o código escrito, bem como a necessidade de sua aquisição, passaram a ter significado para eles. Se o aluno queria que seus colegas compreendessem sua história, precisava seguir algumas convenções próprias da escrita. Introduzi um código de reescritura das redações — recolhia os trabalhos e, no próximo encontro, os devolvia com os códigos propostos. O aluno, em sala, devia reescrever sua redação consultando os colegas, dicionário ou o professor.

Com esse trabalho de reescritura ficou claro para os alunos que:

- (1) um texto pode e deve ser trabalhado quantas vezes for necessário;
- (2) a produção de textos escritos não é privilégio de escritores famosos, mas é o resultado, mesmo para esses escritores, de um construir/reconstruir, muitas vezes demorado.

e) debates — durante essa primeira fase, a turma assistiu à peça “Hipopocaré, o rei da galhofa” — adaptação da história de um livro de mesmo nome, lido pela turma. O autor — Antonio Guinho — esteve conosco no dia dos comentários da peça e sua presença foi importante porque os alunos perceberam que autor de livro é gente como nós e está vivo.

f) textos em 1ª. pessoa — levei, durante esse período, textos com narrador em primeira pessoa. Essas páginas de diário foram trabalhadas nas aulas de leitura e compreensão.

g) narrações orais — organizamos um trabalho de cartas com figuras tiradas de revistas. Arrumamos o grupo em círculo. Um aluno tirou uma figura do baralho e começou a contar uma história a partir de sua carta. O seu colega da direita tirou outra figura e continuou a contar a história do ponto onde o colega havia parado, incluindo, nela, o desenho de sua carta. E assim ocorreu sucessivamente até acabarem as cartas.

Registrei por escrito as histórias contadas e pude utilizá-las em outros momentos de minha prática.

h) outras atividades — seguindo uma das muitas sugestões do livro “Gramática da Fantasia”, de Gianni Rodari, propus aos meus alunos a brincadeira do prefixo maluco em aula anterior, um aluno havia usado a palavra “padarista” em lugar de “padeiro”. Aproveitei o momento e examinei com os alunos o que era uma palavra — reunião de pedacinhos significativos. Apresentei palavras como “descabide”, “bicaneta”, “superfósforo” e pedi que os alunos descobrissem seus significados. Depois, cada aluno criou três palavras com prefixo maluco e esclareceu seus significados. Por último, eles criaram histórias usando as “novas palavras”.

II — Redação dos diários

No reinício das aulas, em agosto, cada aluno escolheu um dos personagens criados na primeira etapa do trabalho e passou a escrever o diário desse personagem. A cada quinze dias, nos encontros de redação, os alunos liam para o grupo seus trabalhos. Os colegas criticavam o material apresentado, sugerindo acréscimos, modificações ou correções do texto. Eu recolhia as redações e, na semana seguinte, os alunos reescreviam suas histórias a partir do código combinado. Com esses momentos de reescritura, os alunos puderam concluir que não há um texto pronto, definitivo — podemos (e devemos) reescrever este texto quantas vezes acharmos necessário; a atividade de escrever não é apenas o resultado de um dom natural;

c) Gramática

Nosso objetivo maior foi levar o aluno a comparar fatos gramaticais da fala e da escrita e a sistematizar as regras utilizadas pelo falante ao ouvir, falar, ler e escrever. A tarefa do professor foi orientar o aluno; este deve observar, analisar, concluir — sempre exercendo seu pensamento crítico. Em nossa aula, o aluno é um ser pensante.

Inicialmente, discutimos em sala que:

- 1 — Há diferentes formas de comunicação;
- 2 — Em Língua Portuguesa há duas modalidades de linguagem: a falada e a escrita;

- 3 — A fala e a escrita apresentam-se com forma e sentido próprios;
- 4 — A língua se realiza diferentemente, de acordo com o emissor, o assunto, o receptor e o ambiente;
- 5 — Há variação lingüística em decorrência (1) da região onde vive o emissor e (2) da camada social a qual esse emissor pertence.

Propomos exercícios onde o aluno apontava quais os usos empregados em trechos dados — coloquial ou familiar, formal, regional ou estético. Pedimos que eles escrevessem um trecho no uso coloquial e, depois, passassem este trecho para o uso formal e vice-versa.

Ficou, a partir daí, fixado que trabalharíamos com as duas modalidades da língua, em seus diferentes registros, mas nossa atenção maior seria o registro culto da modalidade escrita porque o ensino de Língua Portuguesa, como instrumento político-ideológico, deve levar seus alunos ao domínio dos padrões lingüísticos das classes privilegiadas. Isto foi discutido em sala nas primeiras aulas do ano letivo.

Durante os encontros de redação, pude constatar que alguns alunos escreviam um amontoado de frases soltas, sem mecanismos de conexão ou referência, e apresentavam esse conjunto como sendo um texto. Organizei exercícios onde:

- a) reescrevemos, com os alunos, esses tipos de texto;
- b) o aluno transformava dois períodos simples em um composto, lançando mão de elementos de conexão, de certos advérbios, de pronomes, de pontuação adequada;
- c) o aluno, numa seqüência, eliminava elementos idênticos, usando sinônimos ou elementos referenciais (pronomes e artigos).

III — Confeção dos diários

Utilizando folhas de papel ofício, lápis hidrocor e revistas, os alunos confeccionaram seus livros. Escreveram o texto à mão e ilustraram com desenhos ou com recortes de revistas.

No dia 26 de novembro, fizemos a tarde de lançamentos dos livros, com a presença e apoio da TV Universitária. Mas

o mais gratificante foi ouvir desses mesmos alunos, nesse ano de 86, a exigência de continuarmos a escrever livros.

Dizer que não se trabalha redação porque o aluno não gosta e não sabe é assumir o discurso do poder — nós não insistimos em que o aluno aprenda a escrever porque ele “não sabe mesmo” e, na medida em que ele não aprende a expressar suas idéias de forma inteligível, mais longe estará ele do poder. É isto que queremos?

IV — Opinião dos alunos

“Essa avaliação através de redações foi um barato e a orientação de Ynah igualmente. Espero que se repita outra vez”. Clésio

“Foi ótimo, apesar de cansativo. Para fazer era legal, podia até tá no banheiro, mas parava de tomar banho e ia fazer aquela idéia que me dava na cabeça. O mais chato que tinha era fazer a correção, mas assim mesmo valeu”. Gisele Cristina.

“Bem, no começo era meio estranho, eu não estava adaptada a este tipo de trabalho ainda. Bem, o trabalho experimental foi bem recebido por parte dos alunos. O trabalho é aconselhável a se prolongar em todas as escolas. Da minha parte só sairá Bravo! Bravo! Bravo! Tenho dito”. Aline

“A minha opinião sobre o diário que nós fizemos foi muito boa. Eu achei legal e também foi a primeira experiência. Em geral eu gostei também que nós fizéssemos este trabalho porque mais tarde eu posso ser um escritor. Valeu muito a pena”. Severino

“Eu achei bom os diários porque a gente incentiva a nossa criatividade e escrevemos situações que animaram a aula”. Gustavo

“Meu nome é Clara Valença Perez Rivera. Fazer o diário pra mim foi o maior barato. Foi legal escrever cada capítulo, ilustrar”.

A LEITURA INSTRUMENTAL NA ESCOLA

— Uma proposta para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Maria Inez Matoso Silveira — UFAL

I. APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma nova experiência de leitura em português que foi testada na Escola Técnica Federal de Alagoas. A idéia partiu originalmente do ensino do inglês instrumental, cuja ênfase recai no uso das estratégias de leitura por parte do aluno leitor. A abordagem foi adaptada e tornada mais adequada à realidade das escolas brasileiras de 1º e 2º Graus pelo Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi, através do seu material didático destinado ao ensino da língua inglesa na escola elementar e secundária. A autora, como professora daquele idioma e tendo observado a eficácia da abordagem para aqueles poucos alunos que já tinham um bom nível de leitura na língua materna, verificou que, para a maioria dos alunos, o ensino do inglês instrumental é dificultado pela ausência de estratégias mínimas de leitura na língua portuguesa o que, certamente, é causado pela pouca familiarização e pelo pouco contato com as variedades da língua escrita, agravado pela conseqüente aversão à leitura. Diante do problema, a autora propõe uma prática de leitura em língua portuguesa em que haja um uso mais diversificado de textos, sem negligenciar o texto literário, mas que propicie um volume maior de leitura, prestigiando o caráter instrumental da leitura e dando oportunidade ao aluno de desenvolver suas próprias estratégias durante o ato de ler. Essas habilidades são indispensáveis para o trabalho intelectual dentro e fora da escola. Quanto ao uso do texto para fins de estudo dos aspectos gramaticais, a autora defende

essa prática como o último passo e depois de ter o aluno adquirido bastante fluência na leitura.

II. O PROBLEMA

Como professora de inglês instrumental no 2º Grau, que se baseia nas estratégias de leitura do aluno na sua língua materna, tenho constatado que a dificuldade encontrada nesse tipo de ensino não se verifica na língua estrangeira em si, já que o material de leitura é composto de textos referenciais bastante relacionados com a cultura e a vida diária dos alunos, além do uso freqüente de cognatos. A dificuldade provém justamente da falta das estratégias de leitura na língua materna. Verifiquei, também, que o aluno que conclui a 8ª. série tem ainda um vocabulário bastante limitado, desconhecendo o significado em português de palavras consideradas de relativa freqüência, porém de uso comum na língua culta, como por exemplo, "explícito", "complexo", "secundário", etc. Este fato evidencia a pouca familiaridade com os vocabulários mais usados na chamada língua padrão culta, o que deriva, certamente, do pouco acesso ao dialeto de prestígio, largamente empregado nos textos escritos. Há, também, os alunos que ficam realmente "perdidos" diante do texto, especialmente se ele contiver qualquer palavra estranha à sua língua do dia-a-dia. A deficiência no domínio das estratégias de leitura mínimas que incluem a inferência, a interpretação dos indicadores não verbais (formato do texto, tipo de letra, diagramas, etc.), denota a pouca convivência com os variados tipos de texto e os diferentes níveis da língua escrita e a sua função nos usos sociais da linguagem. Esse conjunto de defasagens leva o aluno leitor a um círculo vicioso do tipo "não conhece o mundo porque não lê e não lê bem porque não conhece o mundo". Observei, ainda, alguns outros fenômenos originados da pouca prática da leitura: a chamada "visão de túnel" que ocorre especialmente durante as provas. O aluno leitor deficiente fica inseguro, nervoso e seu grau de ansiedade chega a tal ponto que não enxerga as palavras chaves, o que é agravado ainda mais pela pouca mobilidade do olho e o campo visual reduzido. Tenho percebido, também, a necessidade que alguns alunos ainda têm da leitura vocalizada, palavra por palavra; a dificuldade de contextualizar as palavras desconhecidas para inferir os significados, além de outras dificuldades relacionadas ao próprio alheamento do aluno em relação ao mundo

que o rodeia (falta de conhecimentos gerais), talvez por conta da própria ausência de discussões e de conteúdos curriculares mais relacionados com a sociedade em que está inserido.

Ao lado desses fatos por mim constatados em sala de aula, somam-se as constantes reclamações dos professores de outras disciplinas das áreas de ciências, estudos sociais e matemática, quando afirmam que boa parte do fracasso dos alunos é devido ao fato de não saberem estudar, e não sabem estudar porque não sabem ler os textos didáticos. Muitas questões de provas não são respondidas corretamente porque os alunos simplesmente não conseguem entender os enunciados das questões e as proposições dos problemas.

É realmente muito grave o problema da leitura na escola: muitos alunos chegam ao 2º Grau na condição de semi-analfabetos ou de “analfabetos funcionais”, lendo mecanicamente, sem o uso mínimo das habilidades mentais tão necessárias à leitura ativa.

III. JUSTIFICATIVA

Diante do problema, justifica-se a criação de verdadeiros “cursos ou treinamentos em leitura” ao longo das últimas séries do 1º Grau e no 2º Grau, não só pelo aspecto da remediação (para sanar deficiências) como pelo aspecto da prevenção, para que se possam diminuir os danos causados pelas deficiências da leitura, os quais vão sendo cada vez mais desastrosos à medida que os alunos vão galgando os graus de escolaridade. Faz-se necessário, portanto, um redimensionamento da prática da leitura na escola, aumentando o volume de leitura (só se aprende a ler, lendo), diversificando-se os tipos de textos, os tipos de leitura, propiciando-se, ao lado da leitura como prazer, fruição (texto literário, poético), a leitura de outros tipos de textos, a leitura instrumental, para a aquisição de informações e para o desenvolvimento de estratégias de leitura, para que o aluno se dê conta, por exemplo, da objetividade e da exposição lógica das idéias dos textos científicos e técnicos, em contraste com a subjetividade e o apelo à emoção contido nos textos literários e perceba, portanto, que as nossas estratégias variam de conformidade com o tipo de texto. Desse modo, estaremos ensinando o aluno a fazer da leitura um

instrumento de pensamento e de conhecimento, num processo ativo, onde caberão todas as atividades de discussão, debates, a leitura das entrelinhas. Finalmente, a postura do professor é que promoverá a formação da consciência crítica do aluno leitor, fazendo do ato de ler algo realmente significativo e útil à vida das pessoas, permitindo-lhes o acesso à cultura letrada oficial e evitando-se a marginalidade e a alienação.

IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Smith(1) e outros teóricos da psicolinguística da leitura da linha cognitivista, difundidos aqui no Brasil por Kato(2), o ato de ler engloba muito mais coisas do que a simples decifração mecânica das palavras. A leitura tem que ser, antes de tudo, significativa para o leitor. A escola primária pode, infelizmente, levar as crianças a não gostarem de ler. Basta que se lhes obriguem a ler textos que nada significam para elas. De qualquer forma, o fato de gostar ou não gostar de ler está muito relacionado com o fato de saber ou não saber ler bem. Assim, podemos constatar um círculo virtuoso da leitura (o leitor lê bem → lê mais rápido → entende melhor → lê mais → gosta de ler → lê bem...) e um círculo vicioso da leitura (o leitor lê mal → lê devagar → não entende bem o que lê → lê pouco → não gosta de ler → lê mal...).

Saber ler com eficiência é algo que se pode desenvolver inconscientemente. Basta que se leia muito, intensiva e extensivamente. O leitor, na sua prática constante, pode desenvolver estratégias eficazes de leitura por si mesmo. Entretanto, o conhecimento de algumas regras básicas poderá ser de grande valia para as pessoas envolvidas com o ensino/aprendizagem da leitura. Nesse sentido, para alcançar uma leitura proficiente, o leitor deverá:

1. Eliminar a vocalização

Há quem pense que ler bem é ler devagar, como se estivesse pronunciando todas as palavras, ou movendo os lábios. Muitas vezes, esse mau hábito é proveniente ainda da alfabetização, quando as pessoas aprendem a “decifrar” as palavras. Para se obter êxito na leitura fluente é preciso libertar-se do vício da leitura palavra por palavra. Essa prática

é necessária em ocasiões especiais, principalmente quando não se tem um conhecimento prévio mínimo do assunto ou em outras circunstâncias específicas.

2. Aumentar a amplitude da visão e a mobilidade ocular

Nossos olhos podem ver várias palavras de uma só vez. Isto é conseguido com o treino da leitura rápida. O sentido da leitura situa-se ao nível do grupo de palavras e não nas palavras isoladas. Os olhos são meros instrumentos, embora valiosíssimos na leitura. Na verdade quem comanda tudo é o cérebro, ou sejam, a atitude, a atenção e o propósito do leitor. Por conseguinte, com o desenvolvimento e o uso adequado desses fatores, o leitor trabalhará muito mais com a mente do que com os olhos.

3. Aumentar a velocidade na leitura

A velocidade na leitura está intimamente relacionada à mobilidade dos olhos e ao alargamento do campo visual. Assim, é preciso que se treinem os olhos. No início, pode-se usar um apontador qualquer para ajudar os olhos a seguirem a linha escrita e não se desviarem para outras linhas, tentando-se evitar o retorno. Com a prática da leitura, esse recurso passa a ser dispensado. Adquirir velocidade na leitura é um treinamento para pensar mais depressa, fazendo bom uso da memória de curta duração pois as informações visuais são meros estímulos. A velocidade na leitura pode variar conforme o texto e o propósito do leitor. Certamente haverá alguns textos e alguns trechos de leitura em que o leitor terá de ler devagar, cuidadosamente. A flexibilidade na velocidade da leitura é um sinal de leitura atenta, ativa. Significa que o leitor está reagindo ao texto.

4. Ler com um objetivo em mente

A leitura é um ato seletivo, ou seja, as pessoas lêem aquilo que lhes interessa. Ninguém lê só por ler. Nós lemos porque estamos procurando algo para suprir as nossas necessidades, as nossas carências e curiosidades.

5. Manter uma atitude de calma e serenidade

A leitura é inimiga do nervosismo e da ansiedade. Ao enfrentar um texto, a nossa atitude deve ser de firmeza e

de determinação, mas em estado de repouso mental. Ler um texto com raiva, sob tensão, com medo ou com vontade de se livrar logo, só traz complicações. A chamada “visão de túnel” pode também ocorrer por conta da ansiedade.

6. Manter uma atitude crítica diante do texto

O ato de ler é um convite à reflexão, ao pensamento, à atividade mental. Uma atitude passiva leva à leitura mecânica, vazia, sem sentido, acarretando, portanto, o desinteresse. A leitura ativa e crítica desenvolve-se através do questionamento, da comparação, da discussão do que está por trás do texto.

7. Fazer um uso adequado das informações visuais e das informações não visuais

A informação visual é insuficiente para a leitura. As informações visuais só são válidas na medida em que haja, no cérebro, as informações não visuais que lhes dão sentido. Podemos explicar a diferença básica entre esses dois tipos de informação através do seguinte fato: enquanto a informação visual só ocorre quando estamos **vendo** a mensagem escrita (basta que se faça escuro para que não a tenhamos mais), a informação não visual, por sua vez, está na nossa mente, “por trás dos nossos olhos”. As informações não visuais são os nossos conhecimentos prévios, as informações que acumulamos ao longo da nossa vida, os conceitos e todo o conhecimento de mundo que já trazemos na cabeça e que são ativados durante a leitura, dando sentido às informações visuais que nossos olhos levam ao cérebro. Assim, quanto mais informações não visuais nós tivermos, menos nós precisamos das informações visuais. As informações não visuais propiciam um uso cada vez mais proficiente da inferência e da leitura das entrelinhas.

8. Desenvolver estratégias de predição ou antecipação

Antecipar-se na leitura nada mais é do que ficar na expectativa e fazer conjecturas sobre o que o texto nos dirá. Geralmente, a predição parte de alguma evidência — título, ilustração, manchete, formato do texto, etc. Todo leitor proficiente faz uso constante da predição ao longo de qualquer leitura, é um processo inconsciente e concomitante ao

ato de ler. A predição é extremamente útil, especialmente, quando estamos selecionando o que precisamos ler, seja para estudo ou para simples deleite.

V. A PROPOSTA

Trata-se de uma prática de leitura baseada em textos autênticos e variados, selecionados e graduados conforme as séries e a maturidade mental dos alunos. Como nem sempre é possível se oferecer uma pequena coletânea em que todos os textos sejam do agrado de todos os alunos, o professor poderá levantar o interesse dos estudantes através de uma discussão prévia sobre os assuntos a serem abordados. A atividade de leitura propriamente dita inicia-se com pequenos desafios, levando os alunos a fazerem uma leitura superficial (skimming) e/ou a buscarem informações específicas (scanning). A leitura dos textos vai se aprofundando à medida que se vai passando pela leitura detalhada, pela inferência, pela leitura crítica e pela leitura geradora (extrapolação) e, quando houver condição, pode-se fazer até uma leitura sensual. O passo seguinte pode ser a produção de textos, uma vez que a leitura sempre conduz ou predispõe o leitor à produção escrita.

VI. OS OBJETIVOS

1. Educacional:

Dar condições ao aluno leitor para desenvolver a leitura proficiente e o gosto pelo ato de ler.

2. Específicos:

- Levar os alunos a fazerem uso das estratégias de leitura conforme os seus objetivos e os vários tipos de textos comumente produzidos e usados no âmbito da sociedade letrada;
- Levar os alunos a sanar as suas deficiências de leitura remanescentes do período tradicionalmente destinado à aprendizagem dessa habilidade;
- Levar os alunos a fazerem um uso instrumental da leitura para melhorar o seu próprio desempenho no estudo dos textos didáticos e para-didáticos, bem como na leitura fora da escola.

VII. O MATERIAL E OS PROCEDIMENTOS DE TRABALHO EM SALA DE AULA.

O material consiste de uma montagem de textos autênticos tirados de jornais, revistas, livros, publicações técnicas e científicas, almanaques, obras de referência, catálogos, manuais, folders, folhetos, etc., devidamente arrumados numa folha-matriz e xerocopiados. As experiências iniciais não devem exigir níveis de leitura muito complexos, devendo ficar mais na leitura extensiva para educar os olhos e desenvolver a leitura rápida. As práticas seguintes deverão ir exigindo um nível cada vez mais profundo, devendo o aluno leitor fazer um uso mais acurado de suas habilidades mentais, especialmente, a análise-síntese. É importante que a folha de textos seja entregue separada da folha de instrução para que o aluno possa manuseá-la confortavelmente. A cada passo da experiência, o professor deve checar as respostas e comentar com os alunos as "pistas" utilizadas para chegarem às respostas. Este procedimento conscientiza os alunos sobre as estratégias postas em uso. É importante, também, que os alunos mais lentos sejam encorajados pelo professor e ajudados com algumas "dicas". Todos os alunos devem participar dos comentários e a discussão deve ser aberta sempre que houver necessidade. Para evitar o acúmulo de informações que cada experiência pode trazer, é aconselhável que o professor, entre uma experiência e outra, trabalhe com textos poéticos e literários mais voltados para a leitura sensual, onde a sensibilidade e a emoção possam ser trabalhadas num esquema mais livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) SMITH, John — "Reading" — Cambridge University Press. 1978
 - (2) KATO, Mary A. — "O Aprendizado da Leitura". Martins Fontes. São Paulo. 1985.
- . — "No Mundo da Escrita — Uma perspectiva psicolinguística" — Série Fundamentos — Edit. Ática. São Paulo. 1986.

LEITURA E ESCRITA: PARTES INTEGRANTES DA COMUNICAÇÃO VERBAL

Irande Antunes e

Janira Farias de Mattos — UFPE

Entre nós parece comprovado o insucesso escolar no ensino da língua, principalmente se se leva em conta o desempenho de alunos universitários no campo específico da leitura e produção de textos.

Sem querermos proceder à “caça aos culpados”, lembramos dois lados da questão. Em primeiro, e mais remotamente, o descaso com que a Educação tem sido tratada neste país. A questão escolar, em toda sua abrangência, não chega a ser um problema nacional urgente e sério. Basta ver a precariedade das condições dos prédios escolares, das salas superlotadas, dos professores atarefados, mal pagos e, por isso também, despreparados e desmotivados. Basta ver ainda a péssima qualidade dos livros e materiais didáticos que insistem na “transmissão” descomprometida e alienada de um conteúdo que, ao invés de “iluminar” a realidade, a faz mais distante e obscura. Basta lembrar quanto a Educação pública tem sido, antes de tudo, um bom “prato” para a solução de dívidas eleitorais e partidárias.

Em segundo lugar, e entrando no domínio mesmo da escola, perguntamo-nos por que, sem perder de vista aquelas carências já mencionadas, a escola não obtém grandes saldos na proporção dos esforços, tempo e material empregados. Por que a aprendizagem efetiva da **leitura** e da **escrita** — aquela que ultrapassa o simples domínio de habilidades mecânicas — não chega a acontecer? O que tem faltado: estudo ou ensino? Ou se tem ensinado e se tem estudado aspectos muito pouco relevantes para a formação do **leitor** e do **escritor** hábil e eficiente? O que tem sido a leitura e a escrita da escola, das primeiras séries à Universidade?

Cresce a desconfiança de que a Leitura que prevalece na Escola é a leitura em voz alta, “pausada e bem pronunciada”, feita em público e que serve, simultaneamente, para controle por parte do professor e para vexame por parte do aluno. Prevalece a leitura como “tarefa escolar”, sem atrativo e sem pretensões formativas. Fora dos textos dos livros didáticos quase não se lê. Fora dos momentos de avaliação quase não se lê.

A Escrita vai pelo mesmo caminho. Predominam as cópias: escrita do que já está escrito. Pior ainda, escrita-cópia de palavras e frases soltas, das quais se pretende realçar aspectos puramente periféricos. Predomina a escrita de frases artificiais, descontextualizadas que falseiam o caráter expressivo e comunicativo das línguas. A escrita dessas frases é, ainda mais, escrita sem leitor, sem intenções e sem contexto. **Uma escrita para nada e para ninguém**. Inteiramente fora dos padrões naturais em que toda comunicação humana acontece.

Pensando esse quadro — nada alentador — começamos por realçar a estreita **relação de dependência entre Leitura e Escola, entre Escrita e Escola**. Na história dos leitores e escritores que somos hoje passa inegavelmente a influência, o modo de atuação da Escola. Aí aprendemos a cumprir “tarefas” de Leitura e de Escrita, para a “nota”, para “dizermos” o que querem que digamos e para “não dizer”, simplesmente. Ou aí aprendemos a encontrar na recepção e produção de textos escritos **uma fonte de prazer, de informação, de conhecimento coletivo, de crescimento individual e social**. Ou um instrumento de atuação no processo transformador da sociedade. Aí se inibe ou aí se estimula a experiência construtora da Leitura e da Escrita como atos de comunicação verbal. Noutras palavras, a Escola é, em nossa cultura, a instituição onde se infunde a noção do que é ler, do que é escrever. O que acontece, nesse aspecto, na vida fora da escola está, de certa forma, vinculado a ela.

Como a Escola — perguntamo-nos — poderia de forma mais produtiva preencher sua função de **ensino da leitura e da escrita?**

Todo “FAZER” repousa sobre princípios. Tem subjacente um corpo de conceitos, do qual todo procedimento prático deriva. Mais que “técnicas de leitura e de redação” parece

faltar à escola a compreensão dos elementos que definem a leitura e a escrita para além de seus aspectos mecânicos ou motores.

Entre outros princípios salientamos o seguinte:

1º) A leitura e a escrita são **partes integradas da comunicação verbal**. Uma é o lado da outra. São, como na fala, a ação do emissor e do receptor. Por isso, sujeitam-se às mesmas leis que regem a interação linguística oral, salvo, é claro, a especificidade de produção de cada modalidade. Assim como o falante supõe um ouvinte e a ele se ajusta para que a comunicação se processe satisfatoriamente, aquele que escreve supõe o leitor do seu texto e a ele também deve ajustar-se, na medida do possível. Na escrita, o encontro entre emissor e receptor é apenas **adiado**, mas existe como objetivo, sob pena de não ser comunicação.

Pedagogicamente, tal princípio implica um ensino integrado da leitura e da escrita, de forma que não existam “aulas de leitura” e/ou “aulas de redação”. No momento em que está acontecendo a aprendizagem da leitura, de certa forma, está acontecendo também a aprendizagem da escrita. A leitura é o lado receptivo do ato de escrever. Isso implica também uma distribuição equilibrada no ensino das duas habilidades. Ou, noutros termos, providenciar a leitura do que foi escrito ou a escrita do que foi lido. De forma inteiramente integrada. Dessa forma, se poderia chegar ao fim da escrita como treino ortográfico ou da escrita de palavras ou frases sem qualquer ligação com o significado ou com o aspecto de textualidade inerente às línguas humanas.

2º) A leitura e a escrita, como atos de comunicação verbal, existem fora da escola, com seus usos e seus valores. Nesse mundo, a criança é introduzida bem antes de ser alfabetizada. No seu cotidiano, em casa e pelas ruas, o aluno está em contacto permanente com a leitura e escrita de textos, de faixas, de cartazes, de sinalizações, de anúncios publicitários com as mais diferentes formas e expressões linguísticas. É a dimensão extra-escolar da leitura e da escrita. É a utilização social da escrita e da leitura no mundo das relações humanas do trabalho, do mercado, do lazer.

A Escola faria bem em vincular-se a essa dimensão social do ato de ler e escrever, rompendo, assim os padrões de leitura e escrita escolares que existem como atividades de **treinamento e de avaliação**. Tal vinculação aconteceria na

medida em que a escola trouxesse à sala de aula a diversidade de usos e a diversidade de textos, conforme representem o que, de fato, se lê e se escreve na sociedade em situações naturais de comunicação. Tal procedimento possibilitaria à Escola **leituras diferentes para diferentes propósitos de leitura**. Ler um livro, uma notícia de jornal, uma placa de instrução, um aviso, uma carta, um texto literário ou didático requer, para cada caso, expectativas e estratégias distintas. A Escola tem negligenciado a providência da leitura e escrita de textos reais e diversificados e, nesse aspecto, parece nem mesmo explorar produtivamente a habilidade do aluno para a leitura e produção de textos didáticos. A prática tem revelado que a leitura e a escrita da aula de português estão dissociadas da leitura e da escrita da aula de matemática, Estudos Sociais, Física, etc., como se nesses outros domínios não acontecesse, plenamente, um tipo de interação linguística.

3º) A leitura e a escrita são ações comunicativas. Escreve-se para “dizer” alguma coisa a alguém. Lê-se para reconstruir o que **foi dito** por outro e por quê ou para quê foi dito. Escrever, como falar, demanda uma relação entre dois sujeitos, com suas experiências de vida e sua visão de mundo. Demanda um universo referencial e algum tipo de intervenção com o outro ou sobre o outro. Ler supõe, assim como ouvir, a identificação desse conjunto complexo de fatores. Identificação que, por sua vez, passa pela experiência pessoal e histórica do leitor. Cada um percebe a partir de seu conhecimento de mundo, sua compreensão da realidade. Pela escrita e leitura, emissor e receptor se confrontam. Partilham e constroem juntos o ato da comunicação verbal.

A Escola tem-se distanciado desses princípios quando institui uma escrita pela qual tanto faz dizer-se **isto ou aquilo**, contanto que se observem os padrões da correção gramatical ou ortográfica. Falta, ainda agora, instituir a prática, entre professores e alunos, da produção e recepção de textos que **devam existir para que se diga** o que precisa ser dito a alguém ou a muitos. A partir de situações reais ligadas à vida da escola e da comunidade, professores e alunos, repetidos, podiam vivenciar a aprendizagem efetiva de textos que, conforme a circunstância, poderiam cumprir as diferentes funções da linguagem. A Escola não precisaria simular situações de comunicação, nem imaginar tantos contextos para a produção da escrita e da leitura. Bem sabemos

como isso tem sido feito e de forma sempre tão irreal que a linguagem daí derivada nem corresponde à realidade de vida do aluno nem, tampouco, a seu mundo de fantasia. Perde-se pelas abstrações e vaguezas do que está sendo dito fora de contexto e de previsões.

Por que aquilo que os alunos escrevem não circula entre eles ou entre outras pessoas da comunidade escolar? Por que aos alunos não é dada a **vez do pronunciamento individual e coletivo**? Por que lhe tiramos a oportunidade de dizerem o que **pessoalmente** têm a dizer, sinceramente e contextualmente têm a colocar? Parece-nos que só assim se poderia suprimir os exercícios amorfos, impessoais e inócuos da redação escolar, momento em que **o que se diz e o como se diz é o que menos importa**. E de tanto se fazer se aprende a não “dizer” de nós, de nossa história, de nosso mundo, de nosso conhecimento. Aprende-se a encher um limite de linhas e de tempo que a “função” (não a pessoa!) do professor vai receber e julgar.

Se a Escola vivesse, já agora, a comunicação para a qual pretende formar seus alunos, se a Escola deixasse de adiar o momento da troca e do intercâmbio lingüístico, com certeza se poderia acentuar um ambiente escolar propício ao “dizer” e à legítima recepção deste dizer.

Deixariam de ter lugar as frases soltas, os textos inventados sob encomenda para “fixar” fonemas, letras e sílabas. Poderíamos — quem sabe — colocar a Escola na vanguarda da comunicação humana e aí não teria sentido o medo de falar ou de escrever e poderia nascer o desejo, entre todos, de tornar-se um leitor, por gosto e convicção.

Afinal, a história de nosso desenvolvimento como leitores e escritores passa também pela experiência muito humana da gratificação e da frustração.

Fora disto, é o círculo acabado da escola acadêmica, onde podemos cair naquele estado, como diz Pessoa, em que “está indistinta a distinção entre nada e coisa nenhuma”.

Partindo do princípio de que leitura e escrita se integram na efetivação da comunicação verbal e que o ensino dessas habilidades possa gerar atitudes de recepção e produção lingüísticas mais adequadas e produtivas, o Projeto “Aplicação de Técnicas Lingüístico-Pedagógicas à Leitura e Produção de Textos” desenvolve suas ações, desde 1982, tendo em vista

As necessidades do 1º grau menor e alguns interesses do 3º grau. Questiona as práticas com que se realiza o ensino da língua materna e busca novas propostas pedagógicas com base no estudo interdisciplinar da Linguística, da Sociolinguística e da Psicolinguística.

A equipe do Projeto é formada pelos professores Clementina Lapenda, Irandé Antunes, Luís Antônio Marcuschi e Janira Farias de Mattos (coordenadora).

As entidades envolvidas são, além da UFPE (04 professores e 12 estagiários) a Secretaria de Educação (31 escolas, 70 professores, 05 técnicos e 2.752 alunos), a Fundação Guararapes (6 escolas, 7 professores, 1 supervisor e 280 alunos) e a SESu — órgão financiador.

Os estagiários são do curso de Letras e, pretendemos, com a sua participação, contribuir para a formação pedagógica do aluno de 3º grau, visando ao exercício eficiente de suas futuras atividades profissionais, favorecendo o contato direto com os problemas e perspectivas do ensino da língua no 1º grau.

A nossa proposta de trabalho parte do princípio de que a leitura e a escrita são processos complexos que exigem esforço tanto por parte do aluno como do professor. Acreditamos, também, numa leitura com função social ao lado da leitura meramente prazer como meio de desenvolver o gosto e o hábito para essa habilidade. O importante é inculcarmos no aluno que a leitura e a escrita são funções fundamentais para que se exerça a cidadania em sua plenitude e que ao cidadão é dado o direito ao trabalho e ao lazer.

Que o ensino da língua deva dar-se através de textos é hoje consenso tanto entre lingüistas teóricos como aplicados. Por outro lado, o texto já é prática mais comum na escola primária e secundária. Isto não deixa de ser importante e marca uma nova consciência em relação ao passado. Há, inclusive, boas motivações para se ensinar a língua a partir do texto. Em primeiro lugar, porque nós nos comunicamos sempre por textos orais ou escritos. Em segundo lugar, porque o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior de utilização para explorar qualquer tipo de problema.

Com ele se pode trabalhar:

- a) a leitura e compreensão;
- b) o problema da redação;
- c) a análise do léxico (exploração do vocabulário);
- d) a análise de questões e estruturas sintáticas;
- e) o funcionamento das categorias gramaticais;
- f) o treinamento do raciocínio, da argumentação na estruturação do tema;
- g) o estudo da pontuação, ortografia;
- h) a correção de problemas residuais em relação à alfabetização;
- i) a diferença entre fala e escrita;
- j) a relação entre as diversas variantes lingüísticas sócio-culturalmente marcadas;
- k) o treinamento de montagem de resumo e muitos outros aspectos que facilmente podem ser imaginados.

Em resumo, o trabalho escolar que usa o recurso do texto cumpre os dois objetivos básicos do ensino da língua:

- a) introduz o aluno na análise e compreensão de fatos lingüísticos;
- b) capacita o aluno para a expressão na língua escrita.

O grave problema na escola hoje é que o texto vem recebendo um tratamento inadequado. Introduziu-se o texto como motivação para o ensino mais adequado, mas não se mudaram as categorias de tratamento do fenômeno lingüístico. O texto requer outro tipo de trabalho e forma de acesso bem diferentes do que o proposto pela gramática normativa.

O que importa é corrigir essa perspectiva de trabalho observando-se algumas maneiras de tratar o texto, para o que se deve partir do pressuposto de que o ensino de língua com texto é:

- a) uma forma de conscientizar o aluno quanto às modalidades de uso da língua escrita e oral;
- b) uma técnica para aquisição da modalidade escrita em suas várias alternativas e formas.

Interessa, pois, tratar o problema do ensino da língua tanto como uma questão de aquisição da escrita quanto conscientização das formas orais em relação à escrita.

Para tanto, admite-se como condição básica do ensino produtivo da língua, o princípio do respeito à individualidade, inteligência e capacidade de discernimento do aluno que deve ser treinado e realmente ensinado a ter um desempenho adequado em toda situação da vida diária. Como ponto de partida, se terá sempre a situação real, concreta do aprendiz e não algum ideal. O ideal, seja ele qual for, terá um objetivo final.

SUGESTÕES TRABALHADAS PARA TRATAMENTO DE TEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA

- 1 — O professor quando trabalha com texto escrito não deve imaginar uma dicotomia profunda entre fala e escrita, mas deve respeitar, sobretudo, a variante lingüística dos alunos e levá-los à conscientização de outras formas de expressão lingüística. O primeiro aspecto é erradicar a superstição do certo e do errado. Evitar atitudes negativas.
- 2 — Não iniciar com questões abstratas, objetivos abstratos, ensinamentos morais, etc. Mas ir do concreto aos níveis mais abstratos.
- 3 — Na medida do possível, treinar a auto-avaliação do aluno e não exercer o poder de avaliador das atividades lingüísticas do aluno.
- 4 — Toda proposta a ser feita em função de melhoria da expressão, estilo, linguagem, etc., deve ser justificada racional e praticamente e não imposta como norma ou mesmo lei. Com isto, exercita-se a argumentação.
- 5 — Cuidar de que o texto é um artefato complexo que deve ser lido e compreendido. Neste processo exercitar-se as faculdades mentais em primeiro lugar e, só depois, as formas lingüísticas. A relação mais geral é entre pensamento e linguagem e não entre a forma X e o pensamento Y.
- 6 — Ater-se a aspectos relevantes para a vida em todos os sentidos e não apenas a conhecimentos acadêmicos e normativos úteis para as provas escolares e inúteis para a existência.
- 7 — Partir sempre da experiência comunicativa diária do aluno e não de idéias sublimes ou noções científicas complexas pouco compreensíveis pelo menos no primeiro momento.

8 — Trabalhar com os diversos tipos de textos e não apenas com narrações e poemas líricos. Usar o material da imprensa diária, fatos que estão na ordem do dia. Mostrar que a escola é uma força viva da sociedade e não um dependente marginal e tolerado.

9 — Evitar a “ansiedade do insucesso” no desempenho linguístico, uma espécie de compulsividade por parte dos professores que querem corrigir e mostrar que o aluno está errado. Bom é mostrar que o aluno está aprendendo a acertar. A “casa dos erros” é um desacerto técnico. (Robert Beaugrande, Text. Production, p. 28).