

NÚMERO 03

JUNHO — 1988

**REVISTA DO DEPARTAMENTO DE LETRAS
CLASSICAS E VERNACULAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

LEITURA : Estudos lingüísticos e literários nº 3,
jan. - jun. 1988. Maceió.

Universidade Federal de Alagoas,
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas —
CHLA, 1988. 153 p.

1. Letras — Periódicos. I. Universidade Federal
de Alagoas, Departamento de Letras Clássicas e Verná-
culas — CHLA.

CDU — 8(05)

LEITURA : publicação semestral do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes — Universidade Federal de Alagoas

CONSELHO EDITORIAL

Maria Denilda Moura
José Ubireval Alencar Guimarães
Vera Lúcia Romariz C. de Araújo

REVISÃO

Feita pelos próprios autores e
Conselho Editorial

Endereço para correspondência :

Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas — LCV/CHLA
Universidade Federal de Alagoas
Cidade Universitária — Tabuleiro do Martins —
Maceió — Alagoas

CEP — 57.070

Fone — (082) 242 - 1129

Tiragem :

500 exemplares

EDITORIAL

A Revista LEITURA edita seu 3º número com as Palestras, as Comunicações e os Trabalhos de Pesquisa apresentados no I SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS, realizado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal de Alagoas, em Maceió, no período de 05 a 08 de maio de 1987.

O Programa do Simpósio se desenvolveu em 04 Sessões Plenárias com Palestras e Debates, 04 Sessões de Comunicações, 04 Grupos de Estudo para debater os seguintes temas: "O Livro Didático", "A Leitura e a Produção Textual", "A Leitura no Ensino de 1º Grau" e "A Cartilha no Processo de Alfabetização", e 03 Grupos para vivenciar a prática de Oficinas de Leitura e Produção de Textos.

As Palestras, as Comunicações e os Trabalhos de Pesquisa apresentados no Simpósio fazem parte desse número Especial da Revista LEITURA e são agrupados segundo a ordem de apresentação durante os 04 dias do Evento.

Denilda Moura

O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DO ALUNO

Miriam Lemle

Dept^o Lingüística e Filologia — UFRJ

Já que estamos em época de reformulação da constituição do país, é por aí que vou começar. Vou ler para vocês o texto de uma Proposta que foi levada no dia 29 de abril passado a uma Audiência da Sub-Comissão de Educação da Constituinte por um conjunto de associações composto das seguintes entidades: Comissão do Trabalho Indígena, Comissão Pró-Índio, União das Nações Indígenas, Associação Brasileira de Antropologia, CIME, Operação Anchieta, Associação Brasileira de Lingüística.

A proposta é, provavelmente, ideologicamente avançada demais para que venha a ser integrada ao texto da Constituição que está sendo elaborada, mas, mesmo que acabe não passando, o simples fato de ela ter sido apresentada é sinal de que importantíssimos avanços estão germinando na consciência de muitos brasileiros.

O texto é o seguinte:

PROPOSTA PARA A SUB-COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CONSTITUINTE a ser levada pelas entidades: CTI, CPI, União das Nações Indígenas, ABA, CIME, Operação Anchieta, ABRALIN.

Porta-voz — Marina Khan Villas-Boas, pelo CTI Audiência em 29.04.1987.

Informação dada por telefone por Ruth Monserrat a Miriam Lemle em 27.04.87.

Art. I — O Brasil é um país pluri-étnico e pluri-língüe.

- § 1. É vedada toda forma de racismo e discriminação social, cultural e lingüística no processo educacional.
- § 2. A educação é diferenciada, considerada a diversidade étnica e lingüística do país.
- § 3. É garantida às minorias lingüísticas autóctones escolarização em língua portuguesa e em língua nativa.

Art. II — Todos os brasileiros têm direito à educação gratuita, pública e laica em todos os níveis, independentemente de raça, sexo, idade, língua, credo ou convicção política.

- § 1. É garantido através da educação o acesso aos conhecimentos locais, regionais e universais, atendendo aos interesses de cada comunidade em particular e do país em geral.

Vocês devem ter notado que há aspectos verdadeiramente revolucionários neste texto.

Primeiro, porque ele se afasta da noção dominante de que o Brasil é um país de um único povo, o povo descendente dos colonizadores portugueses, e de uma única língua, aquela trazida pelos colonizadores.

Segundo, porque coloca em pé de igualdade, do ponto de vista jurídico, a discriminação racial, a discriminação social, a cultural e a lingüística.

Terceiro, porque admite o princípio da não-homogeneidade dos currículos de ensino, e, com isto, abre espaço para que em comunidades minoritárias como as dos índios e as de imigrantes de origem não-portuguesa (alemães, poloneses, japoneses, italianos ou outros) sejam instituídas escolas que atendam aos anseios dessas comunidades de manterem vivas as suas memórias históricas, as suas culturas e as suas línguas sem que isso venha a ser institucionalmente interpretado como ameaça à segurança nacional.

Deve ter muita gente se perguntando o que tem a ver esta proposta esdrúxula com o tema de nossa palestra. O gancho entre o tema da palestra e a proposta à Constituinte que acabo de ler está no fato de que pelo artigo II desta proposta a língua está incluída no elenco das características da pessoa humana que não podem dar motivo à privação de qualquer um dos direitos da pessoa.

Entendido em sua plenitude, o artigo II abarca na sua proteção contra a discriminação educacional aqueles cuja língua materna é diferente da língua das gramáticas normativas. Entendido em sua plenitude, o artigo II diz que não podem ser impedidos de prosseguir estudos os brasileiros que usam língua regional, caipira, cabocla, nordestina, nordestista ou lá qual seja. Para que esse entendimento pleno seja possível, é necessário que se parta de uma definição de "língua" como "todas as sentenças que podem ser produzidas por alguém que está pondo em uso uma determinada gramática. Nesta definição de "língua", não cabe a distinção entre "dialeto" e "língua".

Vejam que isto é diametralmente oposto à política corrente no ensino, onde todas as formas de língua que diferem daquelas descritas na gramática normativa são consideradas "vícios de linguagem", ou "desvios gramaticais", e como tal são alvo de coerção no sistema escolar. Autorizam a subtração de pontos nas notas, justificam a reprovação e a repetência, dão lugar à evasão escolar e, portanto, são a base da privação do direito à educação.

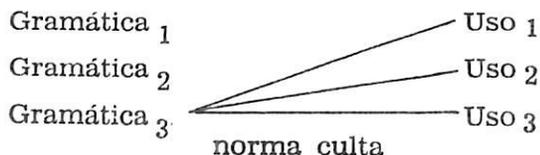
Temos, então, uma proposta que veda que diferenças lingüísticas sirvam de base para diferenças de direito à educação. Notem que uma proposta dessas só tem validade se existir, como alicerce dela, uma teoria que desatrele os conceitos de língua e uso da língua, ou seja, uma teoria que considere que qualquer língua é tão apta quanto qualquer outra para servir a todos os usos possíveis de expressão e comunicação.

Raciocinemos pela teoria oposta: existe uma língua A que serve para comunicar mensagens referentes aos assuntos restritos do lar, da roça, da aldeia. Existe uma língua B que serve como veículo de comunicação para assuntos científicos, assuntos políticos, assuntos administrativos, etc. Uma pessoa que conhece a língua A e desconhece a língua B

está inerentemente desprovida de instrumento necessário para falar de assuntos científicos, políticos, administrativos, etc.

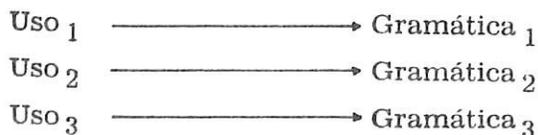
Para dar maior clareza a esta idéia, precisamos ver quais são as teorias possíveis a respeito de gramática e uso da língua.

Uma teoria é a que está implícita no ensino de língua tradicionalmente praticado na escola. Ela diz que embora as comunidades regionais e sub-grupos sociais usem variedades de língua ou dialetos típicos seus que atendem às necessidades de seus intercâmbios comunicativos internos, há a língua padrão ou norma culta que serve para todos os usos humanos possíveis, e é esta que precisa ser adquirida pelos educandos, que, progressivamente deveriam abandonar as outras variedades de língua inicialmente adquiridas. Esta idéia pode ser esquematicamente representada assim:



Ou seja: a Norma Culta deve servir de base a todos os usos lingüísticos.

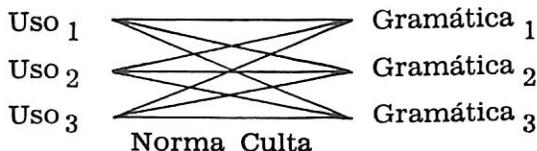
A segunda teoria é aquela propugnada pela sociolinguística e pelas teorias funcionalistas em geral. Ela diz que há uma correlação entre tipo de gramática e tipo de uso da língua, sendo que o tipo de uso determina a seleção da gramática apropriada. Esta idéia tem a seguinte representação gráfica:



Vejam que esta teoria dá motivo a uma tolerância maior para com as línguas diferentes da Norma Culta, uma vez que ela admite que outras línguas sejam adequadas para determinados usos, não se propugnando a erradicação delas. Traduzido na prática do ensino, isto dá lugar à seguinte atitude: Continue usando a sua língua nativa para os usos

em que ela é apropriada, mas aprenda a Norma Culta para os usos a que só ela é especificamente talhada.

A terceira teoria é aquela defendida pela escola gerativista. Ela nega que haja qualquer atrelamento entre gramática e uso. Qualquer língua pode ser usada para dar forma a qualquer conceito ou servir a qualquer uso ou codificar qualquer tipo de texto. Para esta teoria, o tipo de uso da língua não tem nada a ver com a gramática. Qualquer função da língua pode ser codificada em qualquer gramática humanamente possível. Isso pode ser graficamente representado assim:



Traduzida na prática do ensino, esta teoria daria lugar à seguinte atitude: a sua gramática se presta a codificar todos os usos imagináveis da língua. Você pode usar a língua que a sua gramática produz para comunicar-se nos seus meios sociais mais íntimos, você pode escrevê-la, você pode com ela expressar idéias complexas sobre qualquer assunto, científico, político, filosófico, você pode com ela escrever poemas, redigir requerimentos, propostas, qualquer tipo de texto. Qualquer tipo de texto pode ser codificado em qualquer língua, inclusive a sua língua nativa.

Notem que temos, nestas três teorias, uma gradação de dignificação de línguas: a teoria que subjaz ao ensino tradicional elimina todas as línguas diferentes da Norma Culta, propondo-a como única forma de expressão apropriada para qualquer uso. A teoria sociolinguística-funcionalista dá fundamento para uma atitude de tolerância para com as línguas não-padrão quando aplicadas a determinados usos para compor determinados textos. A teoria da autonomia entre gramática e uso, desatrelando os dois campos, promove todas as línguas, indistintamente, a um nível igual de utilizabilidade, sendo, portanto, aquela que as dignifica igualmente a todas e, portanto, aquela que dá maior lastro a atitudes igualitárias.

É provável que muitas das pessoas aqui presentes não acreditem que uma língua de caboclos roceiros se preste à

codificação de qualquer texto. Provavelmente vocês estão propensos a acreditar, sim, que qualquer fala de caboclo pode ser traduzida em Norma Culta, mas não acreditam que a manobra inversa seja possível, isto é, que um arrazoado legal, um artigo científico ou um editorial político tenham expressão possível em caboclês. A uma tal descrença só posso responder com uma aposta e um desafio: aprendam caboclês castiço, experimentem e vejam se há coisas indizíveis em língua caboclesa. Uma ressalva: ninguém nega que um texto científico redigido em caboclês será rejeitado por uma revista científica. Mas esta é uma questão que depende de fatos de natureza social e não de fatos de natureza lingüística.

Do ponto de vista de uma postura para o ensino escolar, a teoria funcionalista (função de uso determina a gramática) e a teoria da autonomia entre função e forma gramatical se aproximam, pois, cada uma a seu modo, ambas validam a diversidade das línguas, ambas conduzem logicamente a que a escola abra desde cedo espaço para que se trate da questão da diversidade de línguas.

Acho bem possível que aqueles de vocês que não são novatos em questões lingüísticas estejam, a estas alturas, pensando que vim até aqui bater numa tecla já por demais batida. Vou, então, começar a concluir esta minha palavra mostrando que a tecla da "língua do aluno" ainda precisa ser muito batida e rebatida na construção de uma ideologia de ensino que dignifique igualmente todas as pessoas, independentemente de raça, credo, convicções políticas e língua.

Eu gostaria que vocês cotejassem dois documentos: o primeiro é o Relatório Conclusivo elaborado para o MEC por uma Comissão designada pelo Presidente da República, a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, documento intitulado **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa** (Brasília, MEC 1986). O segundo é o livro **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**, de Eglê Franchi (São Paulo, Martins Fontes 1984), relato de uma experiência de ensino de redação para uma turma de crianças-problema de 3.^a série primária.

No primeiro documento, propõe-se que o objetivo didático de "reconhecimento da existência das diferentes línguas e das diferentes variedades da mesma língua seja colocado

como objetivo para o 2º grau. Quer dizer, só com 14 anos, na melhor das hipóteses, o aluno será levado a refletir com sistematicidade sobre o fato de que há diversidade de línguas. Isso significa que toda a representação da língua nativa do aluno que transparece na escrita das palavras, no vocabulário, na conjugação dos verbos, na flexão dos nomes, nas concordâncias, na sintaxe das orações relativas, no uso de pronomes, tudo isso será oficialmente remetido para o limbo do silêncio, para só vir a ser objeto de atenção na nona série escolar! Vejam como isto é talhado para a ideologia que visa suprimir a voz das camadas pobres da população.

Vamos ao livro de Eglê Franchi. A autora descreve, no livro, o trabalho que realizou com uma turma-problema de 3.ª série primária em um semestre letivo, ou seja, 4 meses de trabalho. A documentação da experiência vem toda dada no livro, e pode-se ver, pelo confronto entre as primeiras redações e as redações posteriores o progresso que essas crianças apresentaram na fluência, na organização dos textos, na criatividade e até mesmo na aquisição de traços gramaticais da língua padrão.

Qual o segredo do sucesso dessa professora?

Primeiro, ela tratou de estabelecer um tipo de relacionamento cooperativo com as crianças, e graças a isso elas passaram a aceitá-la como coordenadora de trabalhos que eles mesmos desejavam.

Segundo, ela dignificou a língua dos alunos, fazendo-os perceber que o fato de haver diferenças gramaticais entre a sua língua nativa e a língua oficial da escola não significava a inferioridade da língua deles.

Terceiro, ela os ajudou a dominar as convenções de pontuação, instrumentalizando-os, assim, para construir textos bem estruturados e variados no esquema.

Quarto, ela construiu exercícios destinados a evidenciar as diferenças mais salientes entre a gramática da língua falada por eles e a gramática da língua da escola: diferenças de representação fonológica, diferenças de concordância, diferenças nas formas verbais.

As expressões de apreço que a professora recebeu das mães dos alunos, que vou citar como fecho de ouro desta

fala, mostram como elas entenderam como é importante, para resgatar uma identidade pessoal, resgatar a sua língua:

“Minha filha tava sempre sufocada, ingasgada. A Senhora como que bateu nas costas dela, feiz ela sortá as palavras não só na boca, mas nas mão tamém”.

(Mãe de Clarice, p. 145)

“Outro dia minha filha ainda me disse: ‘Num sabia que eu num era burra. A dona feiz vê que eu posso aprendê, que essa língua que nós fala num é assim errada, nós num precisa tê vergonha dela’. Mas aprendê essa língua da escola é uma boa tamém, sabê falá os dois jeito”.

(Mãe da Evamil, idem)

“A senhora desceu até nós e cum isso as criança qué chegar até a senhora, qué falá iguar a senhora, qué remedá a senhora, não cum ar de deboche”.

(Mãe da Jovelina, idem)

“Esse jeito da senhora ponhá grandeza na fala das criança levô elas longe. As estória que minha filha já sabe escrevê! Isso mostra pra gente que ela tem boa cabeça, e isso ela deve a senhora”.

(Mãe da Eliane, idem)

OFICINA LITERÁRIA EM 1º E 2º GRAUS

Maria da Graça Aziz Cretton — UFRJ

1 — INTRODUÇÃO

Quando, no final de 1977, apresentei à Coordenação Geral do IEPIC* minha proposta de OFICINA LITERÁRIA PARA ALUNOS DE 2º GRAU, estava para completar dez anos de magistério e me sentia insatisfeita e frustrada por não poder explorar adequadamente o potencial criador dos alunos, devido ao número excessivo de estudantes em sala de aula e à necessidade de cumprir um programa. Minha insatisfação profissional encontrava eco no próprio aluno, transformado em receptáculo passivo do saber e reprimido em sua capacidade criativa.

A cada ano que passava, os jovens se expressavam com maior dificuldade e a deficiência na expressão refletia uma problemática mais grave: a dificuldade de elaborar pensamentos, de estabelecer relações, comparar, tirar conclusões. Estimulados pelos meios de comunicação de massa que apresentam uma realidade fragmentada, eles se comunicam através de gírias e desenvolvem uma espécie de “preguiça mental”, cujos reflexos vão desde a pobreza de seu vocabulário até o desinteresse pela leitura e escrita.

Levar o aluno a pensar, possibilitar a expansão de sua espontaneidade e imaginação, liberar seu poder criador é tarefa primordial da escola. Mas será que ela tem cumprido este papel desinibidor? Ou através da educação formal, tem contribuído cada vez mais para inibir a criatividade, limitando-se a transmitir informações e reproduzir o já estabelecido, ao invés de estimular a produção do novo?

* Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, em Niterói - RJ

Preocupada com estas questões, comecei a questionar também o papel do professor, a relação assimétrica entre mestre e aluno, a nota e o conceito como instrumentos de poder nas mãos do educador.

E por que entulhar os estudantes de conteúdos programáticos, se seu pensamento crítico não está sendo estimulado, se sua sensibilidade está sendo esquecida, quando o objetivo principal da educação deveria ser formar jovens inteligentes e sensíveis, críticos e criativos?

Foi assim que da insatisfação e do questionamento nasceu o desejo de mudança.

Desejava o novo, um encontro humano mais rico e criativo, que suprisse as falhas do sistema escolar e aliasse o **saber ao sabor**, já que ambos têm a mesma etimologia, em latim. Queria quebrar a aridez do ensino teórico com um espaço alternativo, onde a livre expressão fosse companheira da alegria e do prazer. Resolvi, portanto, adaptar a Oficina Literária, até então só realizada em nível superior, para o 2º grau, começando a atuar no Curso de Formação de Professores do IEPIC, em 1978. No ano seguinte, nosso trabalho foi premiado no **II Concurso Nacional de Ensino de Redação**, promovido pelo MEC, obtendo o 1º lugar no Estado do Rio e o 2º no Brasil. Desde esta época, a experiência inédita (fora do âmbito universitário) se tornou conhecida, através de nossas publicações e entrevistas, e se multiplicou, sendo implantada em diversas escolas estaduais de 1º e 2º graus de Niterói e São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

2 — FUNDAMENTAÇÃO

A OFICINA LITERÁRIA se fundamenta em experiências diversas das quais participei, como aluna, ou de que tomei conhecimento através de pesquisa:

- 2.1 — No 1º semestre de 1976, como aluna do Mestrado, fiz o curso “Técnica da expressão escrita”, ministrado pelo Professor Cyro dos Anjos, na Faculdade de Letras/UFRJ.
- 2.2 — No 2º semestre de 1976, fiz o curso “Oficina de Literatura” com a Prof.^a Flávia da Silveira Lobo (promoção da Escolinha de Arte do Brasil)

2.3 — No 2º semestre de 1976, participei de uma equipe que apresentou a monografia **A CRIAÇÃO NA UNIVERSIDADE**, no curso “Estudos dos Problemas Brasileiros” (Mestrado, Faculdade de Letras/UFRJ). A equipe entrevistou e colheu, em jornais, depoimentos de diversos professores ligados a cursos de criação em nível superior.

Desde então, venho realizando, em todo o Brasil, uma pesquisa com o objetivo de fazer o levantamento de tais experiências e implantar novos cursos de criação literária nas Faculdades de Letras do país.

Como docente da UFRJ, oriento um **Laboratório de criação literária**, desde 1979, do qual já resultaram 4 **Cadernos** com a produção dos alunos durante o curso.

3 — NATUREZA E UTILIDADE

3.1 — Novidades na aplicação ao 1º e 2º graus

Foi preciso levar em consideração uma série de fatores para a transposição ao 1º e 2º graus, da experiência feita em nível universitário.

Alunos de Faculdade de Letras, pela própria escolha do curso/profissão, já revelam gosto pela arte de escrever e, em princípio, estão (ou deveriam estar) auto-motivados para o exercício da escrita. Esta não é a realidade das escolas de 1º e 2º graus, onde os alunos, em geral, não gostam de redigir, alegando os mais variados motivos: incapacidade, falta de idéias, etc. Habitados à memorização e aos testes de múltipla escolha, sentem dificuldade em realizar um trabalho que exija deles um empenho criador, sobretudo usando a expressão escrita. Encaram a redação negativamente, como penosa obrigação e não como manifestação gratificante de pensamentos e emoções.

Os professores, pressionados por baixos salários, trabalham em vários estabelecimentos, não tendo tempo para corrigir redações ou provas que solicitem a expressão escrita do aluno.

Tanto para o estudante como para o professor, a **OFICINA LITERÁRIA** é um espaço livre e criativo, onde a “alegria de fazer” pode ser vivenciada de várias maneiras. Sabe-

mos que é preciso estimular no jovem o desejo de escrever, desenvolvendo o uso correto do código verbal. Mas por que não tirar proveito da diversidade de códigos (tão familiares a ele, pelos meios de comunicação de massa) para também estimular a utilização dos diferentes códigos não verbais: linguagem plástica, sonora, corporal?

Quanto mais bloqueado estiver o aluno, mais dificuldade terá para redigir. Por isso, é preciso romper o bloqueio, solicitando-lhe que se expresse primeiro pelo gesto ou expressão corporal, pela imagem e pela cor. Exercitadas de diversas maneiras, as idéias fluem mais facilmente para o papel e a palavra escrita passa a ser encarada com naturalidade, como uma outra forma de expressão.

Deste modo, à **análise e escritura de textos** (experiências realizadas em curso superior), acrescentei atividades como **dramatização, desenho, gravação de textos** lidos expressivamente, etc. (Vide item 5).

3.2 — O porquê do nome

Conservei o nome OFICINA LITERÁRIA por sintetizar bem minhas intenções. OFICINA significa “laboratório”, “lugar onde trabalham aprendizes de algum ofício ou arte”. É justamente um laboratório de experiências que ela pretende ser, um lugar gratificante onde trabalhem aprendizes do pensamento e da expressão. LITERÁRIA a Oficina será sempre, porque parte do estudo de textos e leva à sua criação. As outras atividades giram também em torno de textos: são realizadas para maior aprofundamento, exploração e compreensão de textos literários, ou como estímulo à criação de textos pelos alunos.

3.3 — Caráter extracurricular e opcional

O trabalho a que se propõe a OFICINA só pode ser desenvolvido num clima de liberdade e confiança. Qualquer elemento inibidor e repressor, como a atribuição de notas e conceitos, pode bloquear mais ainda o aluno, quando o nosso objetivo é justamente encorajar a livre expressão.

O caráter de obrigatoriedade e o fantasma da reprovação, inerentes às notas e conceitos, contribuem para amedrontar o estudante e indispor o jovem contra a escola e o professor. Aquilo de que ele precisa não é mais uma matéria

no currículo, e sim a chance de poder escolher se quer (ou não) participar de uma nova atividade. Respeitado em seu direito de opção, ele assumirá com responsabilidade as tarefas que lhe forem propostas (e não impostas).

Assim, deixando ao aluno a liberdade de escolha, a OFICINA se quer extracurricular e opcional, promovendo uma abertura no sistema escolar.

3.4 — O número de alunos e suas vantagens

Concebi grupos de trabalho, cada qual com número reduzido de alunos (no máximo 15), pois seria impossível alcançar resultado satisfatório com 40 ou 50 estudantes em sala de aula.

Este número de participantes permite um atendimento individual do professor, dá a todos a oportunidade de se manifestar e leva o jovem a trabalhar ativamente, além de possibilitar um relacionamento maior dele com os colegas, sem o problema da competição ligada à nota.

3.5 — A relação professor/aluno

Também para o mestre a OFICINA propõe uma mudança: em vez de transmissor de conhecimentos e dono do saber, ele se transforma em orientador de experiências.

Mais próximo do aluno e sempre pronto a acatar sugestões e críticas, ele se vale da divergência de opiniões para um enriquecimento maior das atividades propostas.

Este exercício democrático, baseado no respeito mútuo, permite superar a insatisfação causada pela relação assimétrica entre mestre e estudante, situação comum em sala de aula.

3.6 — Dupla utilidade para as normalistas

Mesmo não comportando aulas expositivas, a OFICINA aproveita os comentários de textos ou de redações para dar noções gramaticais ou de teoria da literatura. Língua e literatura vivenciadas de perto e comparadas a outras formas artísticas de expressão (Pintura, Cinema, Teatro, Dança) deixam de ser consideradas matérias difíceis e inacessíveis, entidades abstratas e longínquas.

Com um estudo dinâmico da literatura, enriquecido de manifestações em linguagem não verbal, a OFICINA faz brotar a sensibilidade e o amor pela palavra.

Mas as normalistas, com quem tenho trabalhado durante nove anos, encontram também aqui um campo propício à aquisição de estratégias que poderão aplicar com seus futuros alunos. Além de desenvolverem o raciocínio e a expressão — o que implica em melhor desempenhar em todas as situações a aprendizagem — formam-se mestres criadores, a quem compete, por sua vez, estimular a criatividade da criança. Assim plantamos sementes que germinarão, a longo prazo, em outras gerações.

Em breve, estas normalistas terão sob sua responsabilidade alunos, numa fase de desenvolvimento primordial para a formação do indivíduo. Com a OFICINA, espero tornar estas quase mestras pessoas menos tolhidas, mais questionadoras e criativas, conscientes de sua futura atuação profissional e capazes de proporcionar à criança oportunidades de extravasar o manancial de riquezas que possui.

4 — OBJETIVOS

Entre outros objetivos, a OFICINA LITERÁRIA pretende levar o aluno a:

- 4.1 — Desenvolver a originalidade, a expressão espontânea e a imaginação criadora.
- 4.2 — Desenvolver o pensamento lógico, reflexivo e crítico.
- 4.3 — Aprimorar a capacidade de interpretação e análise de textos.
- 4.4 — Identificar a existência de várias linguagens na comunicação humana e reconhecer a possibilidade de transferir mensagens de um código para outro.
- 4.5 — Expressar-se com precisão, clareza e seqüência lógica, observando a coerência de idéias.
- 4.6 — Conceber a língua como algo dinâmico e vivo, um instrumento necessário em qualquer atividade profissional e que deve ser usado com correção e eficiência.
- 4.7 — Despertar a sensibilidade pela arte de maneira geral, o hábito de ler obras literárias e de ir a teatro, concerto, etc.

5 — ESTRATÉGIAS

5.1 — Atividades de redação: alguns exemplos

- . Criação de textos a partir de elementos dados (personagens, objetos, ambiente)
- . Recriação de um texto, com mudança de foco narrativo.
- . Criação de textos a partir de estímulos visuais (fotos, cartuns, reproduções de quadros ou desenhos feitos pelos alunos).
- . Produção de uma história, dando continuidade ao primeiro parágrafo de um conto.
- . Produção de uma história que termine com um final previamente dado.
- . Criação de um texto a partir de uma notícia de jornal.
- . Criação coletiva de textos.
- . Temas diversos baseados nos textos literários analisados.

5.2 — Outras atividades em sala de aula

- . Interpretação de textos, filmes e peças teatrais.
- . Identificação das idéias básicas de um texto.
- . Comparação de textos entre si, ou com outras manifestações artísticas (Ex: o livro e o filme **Vidas Secas**).
- . Depreensão de características de personagens, ambientes, linguagem e outros elementos da obra literária.
- . Leitura expressiva de textos.
- . Gravação de textos lidos expressivamente.
- . Transposição de um texto para outra forma artística de expressão: desenho, dramatização, etc.
- . Audição de textos gravados e de músicas. A música clássica é usada como estímulo para a criação de textos, desenhos ou como fundo para dramatizações.
- . Jogos dramáticos diversos.
- . Jogos educativos, envolvendo palavras.

OBS.: Procuro usar textos de autores brasileiros contemporâneos, o que não exclui a possibilidade de eventualmente recorrer a outros escritores. Utilizo também textos não literários: material de jornal, reportagens, etc.

5.3 — Atividades extra-classe

Considerando que a função educativa não deve se restringir à sala de aula, planejei atividades diversas fora da escola, para aquisição de cultura geral, sensibilização à arte e conhecimento do patrimônio histórico e artístico da comunidade. São idas a:

- . Teatros, sobretudo para assistir a peças infantis.
- . Galerias de Arte e Museus, para ver exposições do interesse das normalistas.
- . Bibliotecas e livrarias especializadas em Literatura Infantil (como a Liv. Malasartes).
- . Departamento do Filme Cultural da EMBRAFILME para assistir a filmes baseados em obras literárias.
- . Sala Cecília Meireles, para assistir a concertos e espetáculos de balé (Série "Concertos Didáticos").
- . Palestras e debates do interesse das alunas.

6 — CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

6.1 — Local e Material

No primeiro ano de funcionamento (1978), não contávamos nem com material necessário nem com local adequado ao bom desempenho da OFICINA LITERÁRIA. A partir de 1979, conseguimos uma **sala própria** na escola que foi mobiliada com duas **mesas grandes** (de 8 lugares cada uma), 2 **arquivos** (para pastas com textos, material de desenho, redações), um **armário** (para guardar um gravador, objetos usados em dramatizações, jogos, etc.), uma **pequena mesa** com uma **máquina de escrever** e vinte cadeiras.

Em 78, iniciamos a nossa **mini-biblioteca** que hoje conta com mais de 100 volumes. Este crescimento exigiu a construção de uma **estante** de tijolos e madeira.

Há um **espaço livre** para dramatizações com algumas **almofadas**. As paredes foram pintadas pelas normalistas ou decoradas com poster, deixando-se o **mural** para se colocarem os desenhos (sempre renovados).

O material de consumo (folhas, cadernos de desenho, lápis de cor, lápis-cera, guache, fichas para catalogação dos livros, etc.) é adquirido ora com uma pequena contribuição bimestral dos alunos ora com a ajuda da Caixa Escolar.

A sala de OFICINA no IEPIC fica longe do pátio, o que permite maior concentração nos trabalhos.

6.2 — Recursos Humanos

Para orientar a OFICINA LITERÁRIA o professor deve reunir uma série de aptidões e requisitos. Trata-se de uma atividade específica que requer um orientador dinâmico e criativo, capaz de renovar constantemente o seu trabalho, propondo experiências interessantes, que esteja sempre aberto às sugestões e que saiba funcionar como animador de jogos e dramatizações.

Não basta ser um bom professor de Português e Literatura. É preciso estar atualizado em Literatura Infantil e é conveniente que se tenha alguma experiência no campo da Educação Artística.

6.3 — Horário

As normalistas freqüentam a OFICINA à tarde (aproximadamente duas horas por semana), já que suas manhãs estão todas ocupadas com as disciplinas do currículo. O horário da OFICINA coincide com o do Estágio da Prática de Ensino, o que tem ocasionado ausências e até abandono do trabalho por parte de algumas normalistas. Esperamos que um dia se compreenda que se o pensamento e a expressão, a criatividade e a imaginação não forem desenvolvidos, de nada adiantará à futura mestra dominar os mais diversos métodos e recursos pedagógicos.

7 — MOTIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

Nas primeiras semanas de março, os professores da OFICINA oferecem o trabalho às turmas, enfatizando os seus objetivos, a sua utilidade para as normalistas e o seu caráter de não obrigatoriedade. Os alunos que demonstrem interesse em participar da experiência são divididos em grupos, ficando cada professor com, no máximo, quatro grupos.

8 — AVALIAÇÃO E RESULTADOS

O contato com os mestres das disciplinas curriculares, nos Conselhos de Classe, tem revelado que o rendimento das

alunas que freqüentam a OFICINA vai melhorando aos poucos. Quando a permanência é de três anos, como já aconteceu com um grupo, o crescimento é bastante sensível.

As redações são corrigidas e comentadas individualmente e, às vezes, lidas para todo o grupo. Os desenhos e dramatizações são avaliados e comentados por todos. A avaliação da própria OFICINA é um exercício saudável realizado esporadicamente. É quando surgem sugestões as mais diversas para cada vez mais aperfeiçoar o trabalho.

9 — PALAVRAS FINAIS

Em crônica intitulada "A educação do ser poético", Carlos Drummond de Andrade pergunta: "por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e com o tempo deixam de sê-lo?"

E mais adiante: "... não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado, supostamente, para a vida?"

O próprio Drummond responde:

"Receio que sim. A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através de poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara no seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento do mundo".

E o poeta mineiro prossegue, pedindo à escola que preserve, em cada aluno, "o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética" e sugere "uma extensão poética das escolinhas de arte" de Augusto Rodrigues.

Nossa Oficina Literária quer ser esta extensão, este espaço livre e criativo, onde o ser poético será cultivado.

Parodiando Roland Barthes, que defende o "prazer do texto", o "jogo dos signos", e o "sal das palavras", diríamos da Oficina o que ele afirma da escritura: que ela "faz do saber uma festa".

A DIMENSÃO SOCIAL DA ESCRITA ESCOLAR

Iranéd Antunes — UFPE

1. Cada vez mais se têm empreendido esforços na reavaliação do ensino de língua materna. O desenvolvimento da Linguística Teórica e, principalmente, da Linguística Aplicada, tem não apenas viabilizado essa reavaliação, bem como estimulado a identificação e análise das dificuldades que esses exames denunciam.

Assim, conduzida, pretendemos neste trabalho abordar a questão da língua escrita no 1º grau menor, tal como é utilizada sob a forma de exercícios escolares.

A questão fundamental que levantamos incide sobre a relação que a escola estabelece entre o processo individual de aquisição da escrita pela criança e o outro de aquisição das aplicações sociais dessa mesma escrita. Noutras palavras, indagamos sobre até que ponto os exercícios escolares de língua escrita favorecem a competência para os usos que se fazem da língua escrita fora da escola.

O contacto freqüente com manuais de Comunicação e Expressão para o 1º grau menor legitima a desconfiança sobre a inadequação destes exercícios, já que parecem não ter em conta os usos sociais dessa modalidade da língua. Ou, acreditamos poder suspeitar de que aquilo que se escreve na escola é, na maioria das vezes, irrelevante enquanto aprendizagem dos usos sociais da língua escrita.

Pareceu-nos pertinente levantar essa questão por vários motivos:

a) A escola é, em nossa cultura, a instituição social encarregada de ativar, de estimular, de promover e sistematizar o saber. Principalmente, em relação à aprendizagem da língua escrita, pois é sob a regência escolar que, comumente,

se processa a aquisição da escrita e da leitura. A escola assume, assim, um lugar ímpar na sociedade e precisa ser alertada para as condições de seu desempenho.

b) As questões relativas à escrita ganham destaque nos estudos lingüísticos, tanto pela complexidade inerente à sua natureza, como pela importância das funções sociais que tem assumido na diversidade de suas manifestações.

c) O 1º grau recobra o "status" de momento decisivo no processo escolar. Nesse período acontece o primeiro enfrentamento da criança com o ensino sistemático da língua e tudo será, de forma mais ou menos consciente, profundamente marcante.

Assim, lançamo-nos à indagação, à crítica (ou à denúncia) sobre a inutilidade de grande parte dos exercícios de língua escrita, com os quais se preenchem as aulas de Comunicação e Expressão no 1º grau e se "enche" e se confunde a cabeça de nossos escolares iniciantes. Ou de como, pelo pretendido ensino da língua, se pode chegar ao ensino da mudez, da incomunicação e da falta de sentido.

2. Nossa abordagem se desenvolve a partir de algumas questões fundamentais.

2.1. Em primeiro lugar, relembramos o papel da escola enquanto agência onde, sistemática e intencionalmente, se dá o processo de aquisição da escrita. Processo complexo, que requer prontidão cognitiva definida, a qual vai além do simples domínio de uma coordenação motora ou da capacidade visual para decifrar sinais gráficos.

Rockwell (1985) distingue, nesse aspecto, um processo individual de aquisição da escrita e, outro social, de apropriação das suas aplicações sociais. Se o primeiro visa proporcionar o domínio da habilidade de ler e escrever, o segundo procura iniciar e desenvolver no escolar a integração dessas novas habilidades com os usos que dela se fazem além da escola.

Se é importante que a criança vá adquirindo o domínio da escrita, também é importante que ela vá vinculando esta aquisição às utilizações que se fazem da escrita socialmente, em face das múltiplas solicitações e exigências das atividades cotidianas.

Lembramos Paulo Freire (1983) quando preconiza a leitura da palavra como devendo ser precedida e seguida pela leitura do mundo. A aquisição da escrita ganha também sua plenitude quando se aprendem as formas de usá-la como instrumento social de trabalho, de ação, de transformação e interação humana, de intercâmbio dos conhecimentos e experiências.

Em síntese, o que pretendemos enfatizar é a culminância do processo da escrita que acontece pela consciência das suas funções sociais. O problema central seria: aprender a escrever, para quê? Ou, o que posso fazer significativamente com a língua que sei escrever?

As respostas a essa questão sugerem os objetivos maiores da atuação dos professores de português que, com as crianças, devem simultaneamente processar a passagem do domínio individual da escrita para o domínio da utilização social da escrita ou a socialização da habilidade individual de escrever.

2.2 Uma outra questão diz respeito à interação entre a fala e a escrita. Embora sob o ponto de vista de sua produção apresentem diferenças significativas.

Na verdade, a fala e a escrita são modalidades diferentes de utilização da língua. Diferentes desde as condições pragmáticas em que uma e outra ocorrem. A fala acontece em presença do emissor e do receptor da comunicação. Isso possibilita um engajamento a dois numa interação simultânea que vai sendo, em cada momento, negociada, empreendida, buscada, por mais divergentes que sejam os interlocutores. Um e outro partilham da igualdade de papéis, enquanto se revezam na condição ora de emissor ora de receptor. Há uma troca continuada. O “eu” e o “tu” se substituem mutuamente ao longo do discurso e, numa participação bilateral, vão decidindo, vão contribuindo para que se processe o entendimento recíproco. Ao mesmo tempo em que a comunicação vai ocorrendo, vão-se fazendo os ajustes necessários, as complementações e ressalvas. A avaliação do que é dito é condição para o que se vai dizer.

O texto escrito é produzido na ausência do receptor. A interação pretendida só se efetua em momento posterior. Falta o face-a-face da fala e conseqüentemente inexistente a manipulação local. O autor do texto escrito tem pela frente

receptores imaginativamente previstos ou simulados, aos quais vai dirigindo a comunicação ou antecipando-se na resposta às suas objeções. A solidão do escrever é, na verdade, irreal. Do outro lado estão projetados os receptores da mensagem. Obscuros, às vezes. Imprevisíveis, outras. Conhecidos. Desconhecidos. Ortodoxos ou não. O escritor assume os papéis de um e de outro, emissor e receptor. Enquanto vai ao mesmo tempo, escrevendo e previamente avaliando os resultados do que diz. Na fala, elementos prosódicos, gestos, expressões fisionômicas e cênicas funcionam como pistas indicadoras na identificação do sentido e das intenções pretendidas. Na escrita, tais pistas assumem expressões diferentes.

2.3. Os processos de aquisição de uma e de outra habilidade também envolvem elementos comuns, malgrado algumas diferenças.

O desenvolvimento da língua oral na criança se faz naturalmente, em situações da comunicação diária, sem que para isso seja necessária uma ação sistemática e dirigida. A criança aprende a falar ouvindo outros falarem e tentando, progressivamente, suprir suas necessidades de comunicação. Aos poucos, vai-se aventurando no cumprimento das funções linguísticas que, individual e socialmente, são significativas para ela. É na vivência linguística com seu grupo de vida que a criança integra as regras de funcionamento da língua.

Daí o papel fundamental da conversa familiar, da abertura aos grupos vizinhos, das interações verbais diversificadas.

Esse princípio está respaldado por pesquisas recentes no campo da Psicolinguística. Gagné (1983:478) lembra a tese central de Wells, publicada em 1981, segundo a qual "a conversação fornece o contexto natural do desenvolvimento da linguagem e que a criança aprende explorando o mundo pelas interações verbais que mantém com outras pessoas. A qualidade de sua linguagem depende, portanto, da contribuição de cada participante à interação e particularmente das estratégias que os adultos utilizam para desenvolver e prolongar as contribuições da criança".

A aquisição da escrita é bem mais complexa e supõe, salvo casos especiais, a intervenção explícita e dirigida de um orientador. Supõe uma aprendizagem sistemática, orga-

nizada e dirigida, a qual prevê, além de uma maturidade cognitiva específica, um desenvolvimento motor e noções espaciais e topográficas.

Ainda assim, nos aspectos fundamentais, aprender a falar e aprender a escrever coincidem. Constituem modalidades diferentes de realizar a comunicação intersubjetiva. Vimos que a criança para dominar as regras de sua língua oral basta expor-se ao seu uso. O domínio das regras particulares da escrita também será alcançado pela exposição da criança (e do aprendiz de modo geral) aos usos dessa língua escrita. Ou seja, apreendem-se mais facilmente as variantes específicas que caracterizam a língua escrita no contacto direto com textos escritos. É ouvindo ler, é lendo, é escrevendo que se vão evidenciando e assimilando as idiosincrasias lexicó-sintáticas da escrita.

Em síntese, os processos de aquisição da fala e da escrita são distintos. Porém em ambas as circunstâncias, o contacto direto da criança com as utilizações sociais das duas modalidades é decisivo para que se evidenciem as diferenças de regras e de usos. A criança parece intuitivamente perceber isso quando, fingindo que lê, o faz de maneira diferente de quando fala. Em suma, ela interage com o leitor invisível à sua frente.

Tanto a fala quanto a escrita têm sentido enquanto possibilitam a **realização social da expressão e comunicação humana**.

Se a Escola perde de vista esse princípio que “fala” e que “escrita” pode ensinar?

3. Essa pergunta nos leva a uma outra: Como a Escola tem providenciado a aquisição e a socialização do uso da escrita pela criança?

Facilmente se comprova que à criança, na escola, é solicitado o exercício da escrita. Tanto pela distribuição das tarefas propostas nos manuais quanto naquelas outras criadas pelo professor. Praticamente, todos os dias, se escreve na escola primária. Mais de uma vez, até. Para a escrita converge ainda grande parte das atividades escolares, até porque, dentro de nossa precária realidade de ensino, metodologicamente, é prático (e cômodo?) disciplinar a criança pela quietude dos exercícios escritos.

E o que escrevem as crianças? Sobre que escrevem?

3.1. Buscando fundamentar nossos pontos de vista, folheamos manuais de Comunicação e Expressão para o 1º grau menor, dos mais divulgados, e detivemo-nos nas propostas de exercícios de língua escrita.

Existe, depois de cada texto, uma quantidade razoável deles. Organizam-se sob tópicos distintos que se distribuem em:

- a) compreensão do texto;
- b) estudo da linguagem-com correspondência em “cantinho da gramática” ou “gramática aplicada” ou “trabalhando com as palavras”;
- c) questões de fixação gramatical que vão desde os treinos ortográficos aos resumos;
- d) exercícios de composição.

Como se vê, abordam questões ligadas ao entendimento do texto, à gramática e à produção de textos.

Por enquanto, fixamo-nos nos exercícios escritos daquilo que comumente chamamos “exercícios de gramática”. Tais exercícios polarizam quase toda a atividade de língua escrita das aulas de Português. Ou seja, aquilo sobre que mais se escreve na escola parece não ter em conta os usos e aspectos sociais da língua. Isso foi o que verificamos.

3.2. Vejamos, a título de ilustração, alguns exemplares desses exercícios.

a) Para a 1a. série:

1. “Passe um traço sob a primeira letra das palavras” (Marques, 1983:9).
2. “Escreva três palavras que tenham til” (Marques, 1983:30).
3. “Escreva em seu caderno palavras que terminem em *nha* ou *nho*” (Pacha, 1981:9)
4. “Faça no aumentativo:
gato mala
dedo rato
calça sapato” (Souza, a, 1978:73).

(No livro do professor, estava indicado “calção” como aumentativo da calça e “sapatão” como aumentativo de sapato.)

5. “Assinale com um círculo os nomes próprios”
(Souza, a, 1978:61).

6. “Use o ou a :

| | |
|---------|------------------------------|
| chupeta | chapéu |
| jarra | vela |
| sapato | bota |
| milho | girafa” (Souza, a, 1978:61). |

7. Sob o tópico “Conhecendo melhor as palavras”, pede-se:

“Separe as sílabas e escreva novamente as palavras, colocando nos círculos o número de sílabas:

Cidinha vaquinha pretinha
Branquinha vaqueiro explicou” (Souza, a, 1978:132).

8. “Leia o texto. Passe um traço ao redor das palavras que começam com h”.

O texto é: “Honório”

Há muito tempo, havia um homem chamado Honório. Ele morava em um hotel. Ele gostava de cuidar da horta do hotel. Ele também gostava de contar histórias de pescaria, nas horas vagas”.

A seguir, outro desafio: “Releia o texto Honório. Copie as palavras com h inicial. Separe as palavras em sílabas”. (Bacha, a, 1981:76-77).

b) Para a 2a. e 3a. séries, é comum repetirem-se os exercícios sobre o reconhecimento de dígrafos, encontros consonantais, arrumação por ordem alfabética, separação de sílabas (sem explicar nunca o objetivo dessa prática) ou classificação das palavras quanto ao número de sílabas, quanto à posição da sílaba tônica, quanto às classes e categorias gramaticais.

O desafio é praticamente inexistente na grande parte das tarefas. Um exemplo só.

9. "Ligue e forme palavras":

| | | | |
|------|-------|-----|-------|
| | tar | | co |
| plan | tão | blo | quear |
| | tação | | queio |

Ou então esse outro:

10) "Complete a quadrinha e sublinhe os substantivos que nela aparecem:

Eu moro nas árvores
Gosto muito de voar
Sei também cantar
Meu ninho é fofinho
Eu sou um (Bastos, 1982:94).

c) Para a 4a. série ainda se acumulam exercícios como os seguintes:

- 11) "Faça uma cruz nas palavras que começam por vogal" (Souza, d, 1978:10).
- 12) "Escreva o nome de quatro frutas que começam com consoante" (Souza, d, 1978:10).
- 13) "Coloque em ordem alfabética as palavras" (Bastos, 1982:9).
- 14) "Invente três frases usando palavras com tritongos" (Souza, d, 1978:14).
- 15) "Faça uma rodinha nas sílabas tônicas das palavras abaixo" (Fiore, 1982:30).
- 16) "Pinte o quadrinho onde se encontra a sílaba tônica das palavras abaixo e classifique-as" (Pereira, d, 1981:29).
- 17) "Invente frases com as palavras: banco, pente, samba e campo" (Souza, d, 1978:28).
- 18) "Separe os substantivos comuns dos próprios" (Fiore, 1982:55).

Reforçando a idéia de que esses exercícios passam ao largo das utilizações sociais da escrita, chamamos a atenção para a artificialidade berrante dessas frases:

19) "Passe para o plural:

- a) Aquele professor alemão tem um cão fiel.
- b) Esse móvel será muito útil para o anão.
- c) O irmão da atriz guardou seu fuzil no quintal.
- d) O capelão deu a bênção ao infeliz órfão."
(Bastos, 1982:50).

Ou este outro:

20) "Passe para o plural:

- a) O barril de vinho é do general.
- b) O órfão viu o irmão do escrivão.
- c) O caminhão carregado de limão é do rapaz.
- d) Lalau fez sinal com o farol.
- e) Minha mão está suja de tinta do pincel."
Pereira, d, 1983:68).

Ou mais estes:

21) "O camarada é amigo do pirata.

- O rival conhece o crente.
- O dentista arrumou o dente do tenista.
- O sambista não viu o regente.
- O diplomata jantou com o patriota." (Moraes, 1983:68).

22) "Complete de acordo com o modelo:

- O passarinho fêmea está no ninho.
- O macho
- O menino viu uma cobra fêmea perto do rio.
- A borboleta fêmea voa entre as flores.
- O jacaré fêmea está no lago." (Moraes, 1983:69).

3.3. A perspectiva deste trabalho dispensa uma amostragem quantitativamente mais significativa. Cremos, no entanto, que esse pouco aqui referido basta para fazer crescer em nós a suspeita de que não serão muito diferentes os outros exercícios de outros manuais. Nossa pretensão mais imediata, por enquanto, é denunciar a inutilidade, para o 1º

grau menor, desses exercícios de explicitação de uma terminologia e classificação gramatical que em nada contribuem para ampliar as habilidades de expressão gráfica, fluente, clara, expressiva e variada, conforme exigem as necessidades da vida social. São um desperdício de tempo, espaço e recursos, poucos e muitos, utilizados em favor da escola primária, em cujo campo criança e professor vagueiam, por vezes, atrofiados e atropelados entre tantos dígrafos, hiatos, tritongos e circunflexos.

3.4. E por que consideramos inadequados esses exercícios? As alternativas que a escola vislumbra no ensino da língua parecem ter-se restringido a três aspectos:

3.4.1. Em primeiro lugar, a escola tem privilegiado o ensino metalingüístico (ou ensino sobre a língua), em detrimento do ensino de "como" e "para quê" utilizar, de forma adequada e significativa, a língua que falamos ou escrevemos. Essa fixação no ensino sobre a língua se evidencia no grande contingente de exercícios, através dos quais o que se passa e o que se pede não vai além do ensino da nomenclatura, divisões e subdivisões das unidades da gramática. Exercícios cujo potencial aplicativo é praticamente nulo, pois se perdem em abstrações que nada têm a ver com a vida real das crianças, suas fantasias, interesses e aspirações. A língua desses exercícios são charadas de mau gosto, numa versão exótica e vazia, paralela à experiência. São frases criadas sob os mais diversos pretextos: para exemplificar, para que se grife, para que se analise, para que se complete, mas não "para comunicar algo". (Rockwell, 1985:94).

3.4.2. Em segundo lugar, a escola tem privilegiado o ensino normativo, prescritivo da língua, com ênfase no certo e no errado, dicotomicamente extremados, como se os sistemas lingüísticos pudessem ser enquadrados no rigor dos dados invariáveis.

Só assim é que se justifica a predominância da visão monolítica da língua, do reforço às questões ortográficas, aos usos dos acentos, ao emprego dos hifens, das concordâncias ou das colocações dos pronomes, na defesa acirrada do escrever certo como condição de escrever bem.

E dessa maneira, os objetivos que se prevêm não se destinam a desenvolver aptidões comunicativas socialmente

relevantes. Nem sempre o gramaticalmente mais correto é o lingüísticamente mais aceitável. Ainda não se desconfiou o suficiente do empenho pela correção, antes de tudo.

3.4.3. Em terceiro lugar, a escola tem privilegiado a gramática da palavra e a gramática da frase, sobre a gramática do texto.

Ilari (1985:63), explicitando um ponto de vista de Halliday, adverte para que "as orações de um texto bem formado assumem normalmente características gramaticais diferentes daquelas que teriam se fossem expressas isoladamente."

No entanto, a escola ainda insiste no ensino atomizado da língua, na fragmentação das unidades, na dissecação das palavras que, de tão cortadas, esvaziam-se, não referem a realidade, não designam o mundo, não dizem. Deve ser na escola e pela escola que se instala a prática de falar para não dizer ou para dizer não importa o quê, sem objetivo e sem função, sem contexto e sem consequência, além da correção.

Em resumo, são exercícios improdutivos, porque não comunicam nem favorecem a comunicação, não desafiam, não põem a criança em contacto com o uso real da língua. Fecham-se em si mesmos como se a escola pudesse reduzir a finalidade da língua aos interesses do ensino de uma nomenclatura gramatical". Embora dentro da sala de aula quase não haja momentos em que não se observe algum uso da língua escrita, sua natureza é restrita, especificamente escolar, e não representativa do leque de usos sociais da leitura e da escrita" (Rockwell, 1985:88).

3.4.4. Os resultados desses exercícios, que classificamos como:

- metalingüísticos,
- prescritivos,
- atomizados,

não deixam muito mais que:

- um arraigado sentimento de ignorância, de inferioridade e de fracasso pela crença na impossibilidade de dominar as "regras" da língua;

- uma falsa percepção da natureza dos sistemas lingüísticos;
- o bloqueio para aventurar-se na superação das dificuldades;
- a mitificação da língua culta, do escritor e do professor de português, espécies meio raras, um tanto geniais.

4. No momento, intuimos que uma proposta de ensino da língua escrita no 1º grau menor, com objetivos, procedimentos e avaliação centrados no caráter expressivo e comunicativo da língua, irá pela linha da Lingüística de Texto, cujos princípios fundamentais poderiam ser sumariamente referidos em:

4.1. Nenhum ato lingüístico realiza-se de forma abstrata. Sua ocorrência natural supõe sempre uma situação concreta, interlocutores em interação mútua numa atividade de comunicação a fim de cumprirem uma intenção definida.

4.2. O ato lingüístico é, por natureza, social. Faz parte, inclusive, de um processo mais amplo de atuação. Paralelas às regras gramaticais, existem as regras sociais que regem para cada contexto a adequação de cada evento lingüístico. As primeiras sem as segunda resultam na **não-comunicação** daquelas frases atrás referidas.

4.3. É mais que evidente: não falamos senão através de textos. Nunca por palavras ou frases isoladas. Só o texto preenche a instância maior onde se permite a integridade do sentido e onde acontece a unidade da comunicação.

4.4. À textualidade do fenômeno lingüístico original junta-se outra dimensão: a funcionalidade do que dizemos. Quando falamos sempre o fazemos com uma finalidade específica, com uma intenção definida, com a determinação de obtermos algum resultado.

Só a “língua-em-função”, como interação em contexto, corresponde à realidade da prática e pode constituir-se produtivamente em objeto do ensino escolar.

4.5. Desta maneira, alinhando-nos pela visão da língua enquanto uso concreto para fins de comunicação social, consideramos:

- a) poder concluir pela irrelevância e inadequação dos exercícios escolares de língua escrita que, na maioria, exóticos e esvaziados de sentido e praticidade, só deixam o ranço do imobilismo e o bloqueio da livre expressão;
- b) poder propor exercícios de língua escrita que objetivassem não o reconhecimento de dados metalingüísticos mas que buscassem desenvolver **a compreensão dos usos e registros da língua**, tal como acontece nas mais variadas situações da vida social:
- de forma comunicativa
 - e em textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, Paulo (1983) — A importância do ato de ler, 3a. ed. São Paulo, Cortez.
2. GENOUVRIER, Émile e PEYTARD, Jean (1974) — Linguística e Ensino do Português, Coimbra, Livraria Almedina.
3. GODOY, Maria Cristina Ribeiro (Coord.), (1977) — Expressão e Comunicação: Uma proposta para o Professor, Petrópolis, Vozes.
4. ILARI, Rodolfo (1985) — A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa, São Paulo, Livraria Martins Fontes.
5. LUFT, Celso Pedro (1985) — Língua e Liberdade, Porto Alegre, L & PM.
6. MARCUSCHI, Luiz Antonio (1983) — Linguística do Texto: O que é e o como se faz, Recife, UFPE.
7. MATOS, Francisco Gomes (1984) — Política de Educação em Língua Materna no Nordeste e Avaliação Pluridisciplinar de Materiais para Alfabetização e 1º Grau, in: "Proposta para a Educação no Meio Rural". Série Brasil: Sudene, Nordeste Educação, nº 8, Recife.
8. ROCWELL, Elsie (1985) — Os usos escolares da língua escrita, in: "Caderno Pesquisa São Paulo" (52): 85-95, fev.
9. SCHMIDT, Siegfried J. (1978) — Linguística e Teoria de Texto, São Paulo, Pioneira.