

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*N. sistema
000092357*

**DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE À
PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre
em Educação.**

ARCANJO PEDRO BRIGGMANN

Porto Alegre, abril de 1993

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

B854d Briggmann, Arcanjo Pedro
Da construção da subjetividade à produção textual /
Arcanjo Pedro Briggmann. - Porto Alegre: UFRGS, 1993.

113p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Gra-
duação em Educação.

CDU:165.42.001.66:316.454.5-057.4-057.87:316.63:800.1
165.42.001.66(FIORI)
37.013.42(FREIRE)
316.454.5:800(GERALDI)
316.454.5:800.1
806.90:37
165.42:800.1:82.081

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Construção da subjetividade: Interação professor-aluno: Interação
aluno-aluno: Conscientização: Linguagem
165.42.001.66:316.454.5-057.4-057.87:316.63:800.1

Fiori, Ernani Maria: Construção da subjetividade
165.42.001.66(FIORI)

Freire, Paulo: Educação libertadora
37.013.42(FREIRE)

Geraldi, João Wanderley: Interacionismo lingüístico
316.454.5:800(GERALDI)

Interação social: Linguagem
316.454.5:800.1

Língua portuguesa: Ensino
806.90:37

Subjetividade: Linguagem: Produção textual
165.42:800.1:82.081

Bibliotecárias Responsáveis:
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

ORIENTADOR

DRª MERION CAMPOS BORDAS

- Livre Docente em Didática
- Doutora em Educação pela UFRGS
- Professora Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação - UFRGS

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	7
RESUMEN	9
1 - INTRODUÇÃO	11
2 - EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM	20
3 - A CAMINHADA	35
3.1 - A escola pública estadual	36
3.2 - A sala de aula e seus atores	40
3.3 - A análise dos dados	42
4 - AS AULAS DE PORTUGUÊS	43
4.1 - Gramaticalização do ensino	49
4.2 - Tarefismo como rotina	64
4.3 - Prática antidialógica	73
5 - CONVERSA COM PROFESSORES E ALUNOS	85
5.1 - Conversa com professores	85
5.2 - Conversa com alunos	91
6 - REFLEXÕES FINAIS	94
7 - O FIO DE ARIADNE	106
8 - BIBLIOGRAFIA	110

RESUMO

Este estudo originou-se da preocupação do autor, como docente de Língua Portuguesa, em detectar a causa pela qual os alunos encontram tanta dificuldade na elaboração de textos.

Partindo do pressuposto de que a produção textual é trabalho de sujeitos (Geraldi, 1991) e respaldando-se teoricamente na concepção freireana de educação e no sociointeracionismo lingüístico, o estudo parte da hipótese de que, pelas condições, pelo modo, pelos objetivos e conteúdos de ensino desenvolvidos em sala de aula, o aluno não estaria construindo sua subjetividade, condição essencial para a autoria de texto.

Pela observação de aulas de Português em séries de 1º e 2º graus numa escola de bairro periférico de Porto Alegre e por entrevistas com professores e alunos dessas séries, o autor chegou à construção de três categorias básicas: gramaticalização do ensino, tarefismo como rotina e prática antidialógica, procedimentos didático-pedagógicos que caminham e encaminham no sentido inverso da

conscientização e da interação, sinonímia de assunção da subjetividade, tudo levando à domesticação, à colonização das mentes, à negação do sujeito, incapacitado de construir sentido, de construir texto, seu texto.

Situa na formação do professor o ponto nevrálgico para a superação desse quadro: é condição primeira e necessária, embora não suficiente, que o professor se construa como sujeito para que possa se constituir agente de transformação.

ABSTRACT

This study had its origin in the author's preoccupation, as teacher and lecturer of Portuguese language, with detecting the reason why students face so much difficulty in writing texts.

The writer assumes that text writing is "work of Subjects" (Geraldi, 1991). The study is theoretically based upon the freirean educational conception and linguistic sociointeractionism; it starts from the assumption that, for the conditions, for the manner, for the aims and contents of teaching developed within a classroom, the student would not be building up his subjectivity, essential condition to the authorship of a text.

By observing classes of Portuguese in primary and secondary levels at suburban school and by interviews with teachers and students from different levels, the author has constructed three basic categories: Grammaticalization of the teaching; repeated everyday tasks as routine and antialogical practise, didactic-pedagogical procedures which go and drive to a path opposing the awareness and interaction; subjective assumption synonymy, everything

leading to the taming, to the colonization of minds, to the negation of the subject, who is incapable of structuring meaning, of making a text - his text.

It is proposed that teacher formation is the punctilio to overcome this situation: It is a necessary first condition, although not sufficient, that the teacher should build himself up as **subject**, so that he may also build himself up as an **agent of changing**.

RESUMEN

Este estudio se originó de la preocupación del autor, como docente de Lengua Portuguesa, en detectar la causa por la cual los alumnos encuentran tanta dificultad en la elaboración de textos.

Teniendo en cuenta la presuposición de que la producción textual es un trabajo de sujetos (Geraldi, 1991) y respaldándose en la concepción de educación propuesta por Paulo Freire, asociada a la interacción social del lenguaje, el estudio parte de la hipótesis de que, por las condiciones, por el modo, por los objetivos y contenidos de enseñanza desarrollados en clase, el alumno no estaría construyendo su subjetividad, condición esencial para la autoría del texto.

A través de la observación de clases de Lengua Portuguesa en la enseñanza primaria y secundaria en una escuela de un barrio periférico de Porto Alegre y de encuestas hechas con profesores y alumnos de estos niveles, el autor llegó a la construcción de tres categorías

basicas: gramaticalización de la enseñanza, tareas ("tarefismo") como rutina y práctica antidialógica, procedimientos didáctico-pedagógicos que caminan y encaminan en sentido invertido de la concientización y de la interacción, sinonimia de asunción de la subjetividad, llevando a la domesticación, a la colonización de las mentes, a la negación del sujeto, incapaz de construir sentido, de construir texto, su texto.

Sitúa en la formación del profesor el punto neurálgico para la superación de ese cuadro y propone como condición básica y necesaria, aunque no suficiente, que el profesor se construya como sujeto para pueda construirse como agente de transformación.

1 - INTRODUÇÃO

A idéia deste trabalho tem sua história. Ela vem sendo construída há quase vinte anos, pois desde o tempo de faculdade detectava a insatisfação que existia com relação ao desempenho lingüístico dos alunos. Meus velhos mestres falavam do desastre que eram os novos estudantes de Letras. Como era possível, bradava Guilhermino César, que um acadêmico de Letras não tivesse lido, sequer ouvido falar em Uruguai? O Professor Rosa reclamava da incapacidade de muitos em estruturar um diálogo. E o Professor Luft já alertava que, em termos de língua escrita, muitos estavam chegando à universidade semi-analfabetos.

Depois, licenciado por esses professores e convencido de que tais problemas seriam resolvidos pelo aumento de leitura e pelo domínio de regras e técnicas de escrita, fui trabalhar em escolas públicas e particulares de 2º grau. Nelas a mesma reclamação de professores de todas as disciplinas: os alunos não lêem e não escrevem; não entendem suas leituras nem seus textos; são incapazes de uma síntese, não diferenciando o essencial do secundário; um caos.

E, julgando serem esses problemas de responsabilidade exclusiva do professor de Português*, dele cobravam solução, sugerindo-lhe maior rigor com os "analfabetos".

Pessoalmente, acreditava que, aumentando e aprofundando os conteúdos de ensino, aplicando maior rigor na avaliação e mostrando entusiasmo pelo que fazia, estaria envolvendo mais os alunos e, conseqüentemente, atendendo às solicitações de meus colegas.

Na universidade, com uma disciplina de redação que atendia a alunos de diversos cursos, trabalhava com textos que funcionavam como paradigmas. A partir desses modelos, eles deveriam elaborar seus próprios textos, sanando assim as lacunas do 2º grau.

Em ambas as situações percebia que não estava sendo resolvido o problema. Tanto assim que, depois de um semestre ou um ano de aula, aqueles alunos que eram bons até saíam melhores; no entanto, os que entravam fracos parece que saíam piores. Continuava tateando, e a origem do problema não era identificada. Tais constatações, turmas após turmas, semestres após semestres, começaram a me angustiar.

A angústia me levou ao mestrado em língua portuguesa, que logo percebi inócuo, por apenas tratar o objeto do ensino e da mesma forma como eu havia aprendido no 1º e 2º graus. Assim, em que qualificariam meu ensino o reforço

* Uso a inicial maiúscula para designar a disciplina, buscando diferenciar, quando possível, de "português", "língua portuguesa", significando "idioma".

da concepção tradicional de língua e uma dissertação sobre "construções hipotéticas da língua portuguesa" (esse era o meu tema)?

Tinha que haver uma explicação para as dificuldades dos alunos em língua portuguesa*. Muitos me diziam já no primeiro dia de aula: "Professor, eu não sei Português, detesto e não quero aprender." E falavam isso — diria o purista — num linguajar escorreito. A sua linguagem oral era criativa, cheia de graça e de agradáveis surpresas estilísticas. Muitas expressões que poderiam figurar em antologias ... Mas suas redações, sem estrutura, cheias de clichês, confusas, com períodos fragmentados, frases centopeicas ... um descalabro!

E dizer que essas criaturas dez anos antes, ao entrarem na escola, falavam com descontração, contando suas histórias com toda expressividade, sabendo organizar lingüisticamente (e prazerosamente) suas experiências. Anos após, "esqueceram" tudo: difícil conseguir arrancar a manifestação de algumas delas em situação de sala de aula. Que praga se abatia sobre essas pessoas para deixá-las nesse estado?

Coisas assim e depoimentos de alunos (alguns dos quais uso neste trabalho) começaram a me intrigar e instigar. As dúvidas e interrogações passavam a ser proporcionais ao meu tempo de trabalho docente. Como consegue a es-

* Refiro-me à língua portuguesa concebida pela escola, conforme veremos adiante.

cola implantar tamanha repugnância pela língua, a ponto de, após onze anos de "ensino", não conseguir fazer com que o aluno escreva 25 linhas de uma vestibulanda redação? E veja que, na verdade, a escola não está ensinando a usar o idioma, pois esse domínio o estudante já tem ao ingressar nela. O que vai a escola ensinar é apenas uma outra modalidade de expressão desse mesmo idioma, ou seja, a modalidade escrita.

O problema não poderia ser mero fruto da falta de vontade de nossos estudantes e professores ou da indolência tupiniquim e da alteração da escala de valores da sociedade, como muitos nos querem fazer acreditar. Tais juízos se prestam mais para revelar a cosmovisão de seus autores e camuflar a realidade do que para identificar as causas reais desse estado de coisas.

Então meu ingresso no mestrado em educação se deu nessas circunstâncias: eu, como professor de língua portuguesa, carregava comigo, há quinze anos, um problema que se agravava e questões que se multiplicavam.

Mesmo o curso abrindo-me asas à imaginação e tentando-me a aventuras em outros campos, a prática docente, que não abandonei, me trazia à realidade e me dava o referencial e a matéria de reflexão. Prova disso é que, mesmo tendo realizado uma coleta de dados sistemática para a dissertação, grande parte dos dados empíricos é retirada de minha experiência docente do dia-a-dia. O compromisso com a prática me garantiu a fidelidade à idéia inicial.

Vai daí que, nessa perspectiva, ao elaborar a proposta de dissertação exigida pelo Programa de Pós-Graduação, propus-me à abrangência dos "componentes (sócio)lingüísticos e pedagógicos na crise da língua portuguesa". O desejo de abraçar o mundo numa dissertação de mestrado, se, por um lado, tornava a sua consecução praticamente inviável, permitia, em contrapartida, mostrar a visão que eu tinha da natureza multifacetária do tema, no caso, o ensino de língua portuguesa. Prevenido sobre os perigos da generalidade, corria o risco de cair na aridez do específico. Com isso perderia a visão holística do real: o específico desarticular-se-ia do geral; a parte, do todo; o individual, do social.

Assim sendo, ao pensar desenvolver um trabalho teórico sobre o ensino de língua portuguesa, tenho muito presente que língua portuguesa, ensino, aluno, professor e sala de aula são categorias que só existem articuladas com outras mais amplas, envolvendo-se e significando-se numa relação recíproca.

Nesse sentido entende-se o valor do ensino da língua — que deveria significar aumento da capacidade de expressão e reflexão — num país onde historicamente poucos têm voz, onde os valores, a verdade e a lei de uma minoria privilegiada social e economicamente prevalecem sobre os valores, a verdade e a lei da imensa maioria.

Se para os antigos romanos — imperialistas e peninsulares — alfabetizar-se implicava aprender a ler, escrever

e nadar, pois, numa visão pragmática, dominar as águas, mais que entender as letras, era uma questão de sobrevivência, de maneira análoga, hoje, com a complexidade do mundo em que estamos inseridos, a noção de alfabetização deve ser ampliada. Não se pode admitir como alfabetizado alguém que não tenha consciência das estruturas político-econômico-ideológicas contemporâneas e de seu papel nesse contexto. Num mundo de contradições, o mínimo que se pode esperar de um cidadão que se diga alfabetizado é que tenha consciência dessas contradições.

E, para isso, o ato de ler e de escrever como meio de se debruçar sobre a realidade interior e exterior a fim de entendê-la, interpretá-la, criticá-la e (re)organizá-la constitui (ou pelo menos deveria constituir) questão fulcral para a formação do cidadão.

No entanto, esse ato só poderá ser constituído se construído por sujeitos. Assim, ao mesmo tempo, ser sujeito é pré-condição e produto da aprendizagem da língua. Aqui a concepção freireana de educação se casa com o interacionismo lingüístico.

As inquietações derivadas de minha experiência — Por que tanta dificuldade na aprendizagem da língua escrita? Quais os motivos da aversão às aulas de Português? Por que a criança perde sua expressividade com o transcorrer dos anos escolares? — aliadas às leituras sobre a produção escrita de alunos foram me auxiliando a recompor um mosaico que inicialmente parecia caótico e acabaram por di-

recionar minha reflexão para as condições da produção textual*.

Dessa forma, suspeito que o chamado fracasso do ensino de língua portuguesa, objeto deste estudo - aqui delimitado à produção textual - esteja afeto à condição que julgo básica para que haja aprendizagem: a construção da subjetividade do aluno. Ou seja, o aluno pelas condições, pelo modo, pelos objetivos e conteúdos de ensino não estaria se construindo nem como sujeito social e histórico e nem, em consequência, como sujeito lingüístico.

Estudos sobre produção textual escolar dão claros sinais nesse sentido.

Em 1977, ante a preocupação de vários setores da sociedade com a pobreza de expressão dos jovens, apontados como representantes de uma geração de cruzinhas, um grupo de professores da UFRGS já chegava a conclusões sobre as carências lingüísticas dos jovens (Silva et al., 1978). Os autores, usando como referencial a análise de dissertações escritas pelos alunos do 1º Ciclo da UFRGS e algumas propostas teóricas, chegaram a apontar causas e sugerir soluções para o problema.

Em 1978, a Professora Maria Thereza Fraga Rocco (1978, p.251-2), examinando 1.500 redações da FUVEST, constatou que apenas 40 delas eram parcialmente providas de

* A opção pela expressão **textual** se adstringe ao tradicional objetivo da escola: ensinar a ler, escrever e fazer conta.

linguagem criativa e que somente quatro delas se revelavam claramente criativas:

"O que se percebe nos textos é uma extrema pobreza temática, aliada aos graves problemas de organização da linguagem. [...]"

Percebe-se que tais textos [...] demonstram, acima de qualquer outra coisa, um problema crucial, a nível de organização do discurso e do plano semântico: denunciam a presença marcada e marcante de um **eucentrismo** muito próximo, ainda que em bases outras, àquele **egocentrismo** de que nos fala Piaget a propósito das crianças pequenas."

Alcir Pécora (1986, p.13) trabalhando com 60 redações do extinto CESCEM chega a constatação semelhante à de Rocco:

"O diagnóstico mais amplo que se podia fazer, considerando a expansão dos problemas em todos os grupos, constatava justamente o fracasso daquelas redações para se instituírem como um espaço de intersubjetividade, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiência de significação."

A pobreza de expressão, o uso de clichês, o egocentrismo infantil, a uniformidade de estilo estariam a indicar que tais textos não são assumidos, não refletem conscientemente uma visão de mundo de quem os redige. São antes reprodução que criação. Neles não transparece o sujeito, autor, consciente e comprometido.

Os estudos sobre produção textual dos alunos têm tratado do problema a partir da análise dos escritos dos próprios alunos. São trabalhos que identificam problemas

bastante complexos e sérios presentes nas produções textuais, conforme denunciam os exemplos acima. O que muitas vezes esquecemos é que essas "produções" têm história.

A opção pela hipótese de que a produção textual do aluno estaria diretamente relacionada à construção de sua subjetividade leva-me à tentativa de des-velar a história e as condições de ensino da língua portuguesa em sala de aula, à luz da concepção antropológica e pedagógica de Paulo Freire e Ernani M. Fiori e dos postulados (socio)interacionistas da linguagem.

2 - EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM

Evocando a polêmica travada por Protágoras com outros sofistas, vamos encontrar, na antiga Grécia, pela primeira vez a idéia consciente de educação (Jaeger, 1979, p.325). Vale recordar que Protágoras, ao subordinar a "civilização", i.e, a eficiência técnica, à cultura e ao contrapor seu conceito de cultura à instrução ministrada por alguns sofistas, reduzida à simples transmissão do saber "concreto", estava plantando a idéia de **Pedagogia**, entendida como teoria da formação do homem.

Hoje, mesmo redimensionada a problemática educativa, a questão ainda persiste. Se lá a preocupação com a formação do homem estava restrita aos filósofos, no mundo atual, infinitamente mais complexo, a reivindicação da educação como direito básico do ser humano se estende a numerosos segmentos da sociedade. Obviamente, a par da concepção de educação como resgate da humanização, para muitos ela significa ainda "instrução" para superar e satisfazer exigências básicas (do Reino da Necessidade, diria Hegel).

Mesmo que em determinados segmentos e por interesses específicos ainda persista a defesa da função pragmática do trabalho educativo, cada vez mais se amplia a idéia de que sua função precípua é o resgate do sentido do humano,

"esforço permanente do homem por constituir-se e re-constituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social." (Fiori, 1991, p.83)

Em nosso contexto, latino-americano e terceiromundista, tal aprofundamento se deve, em grande parte, à visão freireana de educação, que a vê sobretudo como um processo de conscientização.

Se para Teilhard de Chardin (1970, p.167 e segs.) a consciência é vista como resultado quase que natural do processo evolutivo, pelo qual a matéria em contínuo processo vai adquirindo maior complexidade até chegar ao ponto de tomar consciência de sua própria existência, para Paulo Freire essa "apropriação" se dá por um processo globalizante e dialético, onde os homens por sua ação e reflexão sobre o mundo o compreendem e transformam*. E como o desenvolvimento e a transformação não ocorrem sem sua própria re-

* De certa forma essa visão se compatibiliza com a concepção hegeliana, que tenta superar a bipolaridade Razão/Natureza, Liberdade/Necessidade. Para Hegel o homem não é só consciência, mas fundamentalmente autoconsciência. Segundo Torres (1981, p.24), "Essa consciência, para conseguir alimentar-se e transformar o mundo da natureza e o próprio mundo cultural que havia criado, tinha que se converter em autoconsciência, isto é, tinha de passar de sua situação de consciência em si para uma situação de consciência em si e para si. Essa segunda situação (em e para si) permitia ao sujeito o reconhecimento e a transformação."

flexibilidade, toda descoberta implica autodescoberta e toda transformação, autotransformação.

Então a educação, nessa perspectiva, passa a constituir a condição mesma do processo de humanização. Bem entendido, nessa perspectiva. Caso contrário, como veremos adiante, institucionalizada na escola e na universidade, se torna um dos mais eficientes meios de alienação humana (Fiori, 1991, p.95).

Se a paidéia grega teve insights se vendo como um projeto de formação do homem, sem, contudo, explicitá-lo, aqui Paulo Freire detalha a teoria que alimenta seu projeto pedagógico. E, para tanto, numa busca de relações, rompe os limites do estritamente pedagógico e abre-se para outros campos como a sociologia, a filosofia, a economia, a lingüística e a teologia, ante a possibilidade de visualizar nesse conjunto ou a partir dele sua idéia de homem.

Para Freire o humano constitui o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo educativo. É nesse sentido e com propriedade que Fiori (1981, p.8) diz que em Paulo Freire "a pedagogia se faz antropologia".

A visão antropológica de Paulo Freire

"permite o enfoque de toda a problemática humana, a avaliação exata das possibilidades de uma práxis educativa e sua vivência e, principalmente, o reconhecimento da utopia que deve animar todo projeto educativo." (Torres, 1981, p.11)

Assim, ao pensar o homem em sua totalidade, ele não se restringe ao ontológico, mas volta-se, sobretudo, à dimensão histórica: concebe-o inserido no tempo e no espaço. É sobre esse homem, vivo e concreto, que ele se debruça. É com esse homem terceiromundista, expropriado da cidadania e alienado do mundo e da vida, que ele caminha, partilhando suas dores, engajado num projeto de resgate da vida e de reinvenção do mundo.

Nessa reflexão e nessa caminhada, Freire aprofunda o sentido (significado e direção) da humanização. Ao conceber o homem concomitantemente como **ser-no-mundo** e **com-o-mundo**, ele não apenas vê o mundo como uma realidade objetiva, independente do homem, mas também como possível de ser conhecida e transformada. Aliás, o mundo em que o homem vive não existe por acaso, mas antes é produto de uma ação sobre ele. Poder-se-ia dizer que o homem (consciência) e o mundo constituem-se mutuamente:

"A consciência se constitui na dialética da objetivação do homem e da sua ação sobre o mundo. Mas a consciência não é nunca uma mera reflexão sobre a realidade material." (Freire, 1976, p.57)

Define três níveis de consciência:

a) a **semi-intransitiva**, historicamente condicionada pelas estruturas sociais, semi-aderente à realidade objetiva, não consegue, por isso, um suficiente distanciamento da realidade para objetivá-la e conhecê-la criticamente;

b) a transitiva-ingênua, caracterizada pelas explicações mágicas do mundo, pelo apelo à emoção, torna-se impermeável à investigação e ao diálogo;

c) a crítica, orientada para o diálogo e a práxis, culmina na consciência política.

Paulo Freire vê como par dialético da consciência a ideologia, concebida como "totalidade da práxis histórica da realidade humana e de suas expectativas" (Torres, 1981, p.26).

Assim, a ideologia tem a propriedade de esquematizar a realidade. E ela faz isso em duas dimensões: (1) nos sistemas de idéias-representações sociais e (2) nos sistemas de atitudes e comportamentos sociais apresentados como modelos. Por configurarem esses dois níveis o campo ideológico, matéria-prima do desenvolvimento da consciência, é que Freire, como educador, lhe atribui tanta importância, pois,

"toda prática educacional implica uma postura teórica por parte do educador. E essa postura teórica implica - às vezes mais, às vezes menos explicitamente - uma interpretação do mundo e do homem." (Freire, 1976, p.17)

Quando o homem põe em prática uma proposta teórica, a ação é a assimilação do núcleo ideológico, mesmo quando não explicitado. É por essa via que o educativo pode assumir um sentido de ação cultural domesticadora ou libertadora.

Aliás, segundo a concepção althusseriana, "toda ideologia tem por função (é o que a define) 'constituir' indivíduos concretos em sujeitos" (Althusser, 1987, p.93). Ela interpela os indivíduos como sujeitos. Isso significa que a ideologia chama, acena, dirige-se a alguém, tornando-o, com essa ação, um sujeito.

Esse fato de interpelar pode provocar um fenômeno contraditório. Essa ação cultural sobre a pessoa pode ser endereçada a ela de duas formas: (1) ou como a alguém que pode ser sujeito de uma ação, como a alguém que tem qualificação, capacidade, poder, autoridade de fazer alguma coisa, (2) ou como a alguém que é sujeito (subiectus), subjugado, dominado, dependente e oprimido, e que, como tal, deve obedecer, ocupar o lugar por outros determinado e sem reclamar.

Neste ponto já é possível delinear com maior clareza a idéia freireana de homem e de ação humana. A relação consciência-ideologia se sobressai em três esferas, que se interconectam: a filosófica, a pedagógica e a política.

Da sua concepção filosófica de que "o homem, ser de relações e não só de contatos, não está apenas no mundo, mas com o mundo" (Freire, 1976, p.39), pode-se concluir que o conhecimento é possível. Mesmo que consciência e mundo (sujeito e objeto) constituam-se reciprocamente, ao mesmo tempo se diferenciam. O sujeito que conhece não se confunde com a realidade conhecida, por mais que dela se aproxime.

Muito pelo contrário: o conhecimento propicia a transcendência do sujeito sobre o objeto. Leva à reflexão, ao conhecimento da realidade e à transformação. Essa consciência torna o sujeito mais livre e autônomo e, por provocar isso, torna as ações humanas meritórias. Por essas ações o homem transforma e humaniza o mundo, celebrando de modo livre e soberano um compromisso com ele.

Nesse processo o homem se vê, pois a recomposição da objetividade (objeto pensado) é sempre um encontro do homem consigo mesmo. Compreende, assim, esse processo o resgate da possibilidade de poder situar-se, admirar-se, fazer leituras. Poder apresentar-se como sujeito diante da objetividade. Poder tomar-se nas mãos. É bem neste sentido que Fiori diz que alfabetizar é conscientizar. Logo, alfabetizar-se é conscientizar-se. É "assujeitar-se"*, não apenas no sentido de ser que existe, mas também no de ser que se humaniza num processo de relação dialética subjetiva.

Ao colocar-se como problema, o homem se vê ante suas possibilidades de ser homem e ante os riscos de perda de sua humanidade: a alienação. Essa visão freireana de homem possibilita caracterizá-lo como:

- a) ser histórico, que faz(se) história;

* O português dá ao verbo "sujeitar" o sentido de "tornar dependente, subjugar", e à forma reflexiva, o de "aceitar o domínio de outrem", não registrando a acepção por mim dada acima de "apropriar-se de si mesmo, de sua autonomia e soberania".

b) ser livre (ao contrário do animal, que tem prescrita a opção do instinto);

c) ser crítico, pela necessidade de opção;

d) ser praxiológico, pela permanente e consciente transformação de seu meio sociocultural;

e) ser transcendente, pela possibilidade de sair de si e de se relacionar;

f) ser de comunicação, pelo direito de pronunciar-se diante dos outros.

E é exatamente no sentido da busca desse ser que se coloca a **pedagogia**, que deve "ajudar o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de sujeito" (Freire, 1981, p.52). Reflexão e educação, como se vê, se consubstanciam num mesmo processo. A desvelação do mundo da opressão e o estabelecimento do compromisso com a práxis* só se dão, segundo Freire, com a tomada de consciência, (aqui diria), tanto do educando como do educador.

O mundo e as pessoas em Paulo Freire não são mundo e pessoas prontos, mas em construção dinâmica. Contrariamente aos animais, que rotinam por instinto, as rotinas humanas são construções e reconstruções historizadas. E são essas ações que (e se) realizadas na dimensão da história, da crítica, da práxis, da transcendentalidade e da comuni-

* No termo "práxis", para Freire, já se incluem ambos os sentidos: ação e(com) reflexão.

cação, se tornam decisivas na assunção da dimensão do humano pelo homem. Em contrapartida, as ações humanas que negam concretamente tal dimensão colaboram para a alienação, para a opressão, para a domesticação e colonização do homem.

Todo esse processo implica necessariamente uma tomada de consciência. Desvelar a realidade, embora necessário, não é suficiente. Paulo Freire (1975, p.164), à semelhança de outro Paulo, o apóstolo, também considera que "a fé sem as obras é vã":

"Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da apropriação do conhecimento existente, mas prolonga-se até a fase da criação de um novo conhecimento, também a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. Ela só é autêntica quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade."

Assim como não é possível dicotomizar pensar e agir, da mesma forma não há como dissociar conscientização e alfabetização. Então, se alfabetizar é conscientizar, alfabetizar-se é conscientizar-se, é fazer e dar sentido, é surpreender-se como subjetividade. E "quanto mais profundamente se encarna a subjetividade, tanto menos limitada se faz a objetividade de seu mundo" (Fiori, 1991, p.70).

Quando Freire (1985, p.22) ensina que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele", reforça a hipó-

tese defendida neste trabalho. Ler, assim como escrever, "no fundo indicotomizáveis" (Freire, 1985, p.18), quer dizer dar sentido, significar. No entanto, para se dar sentido é necessário que se tenha esse sentido. Para se dar sentido à palavra, a compreensão do jogo simbólico já deve estar sendo construída. Ou seja, o trabalho de construir sentido, de atribuir sentido é revelador de consciência, de subjetividade. A subjetividade é pré-condição para a leitura (ou escritura). A leitura do mundo (consciência) fecunda assim a palavra (objeto) dando-lhe significado (leitura da palavra). Essa palavra, por sua vez, como produto de outras consciências (cultura), passa a enriquecer a concepção de mundo (leitura de mundo), num processo i(n)terativo e dialético.

Ao se falar em "leitura" é preciso entendê-la como "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem" (Martins, 1982, p.30). Aliás, é nesse sentido que Freire a usa e que será usada também aqui.

A ampliação da noção de leitura leva, correlatamente, à ampliação do conceito de texto, não se restringindo mais ao tradicional texto escrito*. Isto não significa desprestigiamento da escrita em função de outras linguagens, como cinema, fotografia, vídeo, que podem cons-

* Embora em termos práticos não implique significativa alteração em meu projeto, o presente trabalho se restringirá ao texto verbal.

truir textos poderosíssimos. A reflexão de Fiori (1981, p.12) ratifica a relevância peculiar da escrita:

"Não foi por acaso que esse método de conscientização originou-se como método de alfabetização. A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo de evolução cósmica. A essência humana existenciava-se, auto-desvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto."

A palavra escrita significa, por conseguinte, a possibilidade de revelar o mundo e instaurar o mundo do homem. É pela palavra que reorganizamos nosso mundo interior, dando-lhe sentido. Exemplo disso são as curas acontecidas no divã dos analistas, onde os pacientes organizam seu mundo interior "organizando" sua linguagem. É pela palavra que nos constituímos como sujeitos:

"Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação - a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto (...). A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciên-

cias, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo." (Fiori, 1985, p.13)

Por mais esta passagem de Fiori, fica ressaltada a dimensão humana e coletiva da palavra. Quando ele diz que "expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se", está pressupondo a existência do interlocutor e a relação de comunhão que se estabelece com a expressão do mundo.

Essa concepção da linguagem, datada de 1967, é ampliada pelo sociointeracionismo lingüístico. Assim, o professor José W. Geraldi (1991, p.5-6) entende que é a interlocução o espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos dentro de uma determinada formação social:

"a) a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;

b) os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

c) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e

nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta."

É pela palavra que o homem se diz e diz o mundo, auto-desvelando-se como sujeito lingüístico e sujeito histórico-cultural. Negar ao homem a palavra ou a autoria da linguagem é negar sua própria natureza, é negar a possibilidade dele se constituir e se construir como sujeito.

Por outro lado, não há como construir o sujeito lingüístico se negamos a autoria do sujeito no seu próprio processo de construção do conhecimento. Não há como pensar um sujeito lingüístico se negamos o sujeito social, histórico e cultural:

"O sujeito corre o risco de tornar opaca sua subjetividade, quando o funcionamento das estruturas socioeconômicas o reduzem a simples objeto de outros sujeitos. A subjetividade de tal sujeito não é reconhecida pelos outros; para estes outros, ela se reduz a mundo, e mundo dominado. Aqui podemos falar, com propriedade, de alienação. Nela o homem perde sua condição humana de sujeito de sua própria história - trágica situação de quem se objetiva sem poder, na objetivação, encarnar sua subjetividade." (Fiori, 1991, p.71)

É nessa equação que introduzo a hipótese do trabalho.

Existe um consenso, minha experiência docente confirma e, como vimos, as pesquisas evidenciam: os alunos elaboram mal seus textos, não se constituindo sujeitos de seu discurso. Por outro lado, as teorias vistas consideram

imprescindível no processo educativo a construção da subjetividade pela conscientização (Paulo Freire e Ernani M. Fiori) e pela sociointeração lingüística (João Wanderley Geraldi). Então é possível que os alunos não estejam aprendendo a redigir porque as aulas de Português* não estão construindo sua subjetividade.

Sarup (1986, p.17) reforça essa pressuposição ao denunciar que:

"Nas condições de capitalismo, a educação é conduzida sob condições tão alienantes que se constitui num processo de desumanização."

Como a construção da subjetividade só se efetiva por um processo de conscientização e como a linguagem é construída por sujeitos e constitutiva de sujeitos, é importante analisar como e por que essas posições confluem. Além disso, como toda prática deriva de uma postura teórica por parte do educador, a prática do professor de Português também pressupõe uma postura teórica (ideológica) em termos de ciência, educação, linguagem, aprendizagem, mesmo que disso ele não tenha consciência. Todo esse conjunto, a que Etges (1983, p.172) denomina *habitus*, "pode constituir-se num dos mecanismos mais fortes e sutis de resistência a qualquer transformação significativa", passa a fazer parte do currículo com repercussões no ensino e na aprendizagem.

* Deveria dizer que a escola não está construindo sua subjetividade, ou melhor, genericamente, que a sua subjetividade não está sendo construída. Mas como optei pelas aulas de Português...

Já que, segundo Sarup (1986, p.119), "a escola é um modo de produção que envolve alunos e professores, e o conhecimento é ao mesmo tempo propriedade privada e 'capital' cultural. As escolas são fábricas", tudo parece indicar que o fraco desempenho lingüístico do aluno tem a ver com o "modo de produção da linguagem em sala de aula". Por isso importa saber como, em que condições acontecem o "ensino" e a "aprendizagem" em sala de aula.

Na busca de respostas, algumas questões surgem ao natural:

- 1 - O que acontece na aula de Português?
- 2 - O que e como ensina o professor de Português?
- 3 - Que concepção de linguagem e de ensino de língua revela o professor?
- 4 - Como recebem os alunos esse ensino?
- 5 - Qual o resultado desse tipo de ensino?

A busca de respostas a tais questões percorre um trajeto que precisa ser delineado. Tal percurso se modela pela compreensão que se tem da própria caminhada, pelos procedimentos adotados, pela escolha de nossos companheiros de viagem e informantes, pela maneira como vamos trocando informações e construindo nossas novas concepções a respeito da caminhada e da paisagem.

3 - A CAMINHADA

A natureza do objeto de estudo e a posição que assumo diante desse objeto definem o percurso do presente trabalho.

Assim, minha opção pela abordagem qualitativa, ao valorizar não apenas os dados colhidos em situação formal de pesquisa, mas toda experiência vivida e adquirida em minha vida de docente trazendo-a à análise e à discussão, baliza minha concepção de mundo e de conhecimento. Escolhido este caminho, ele passará a selecionar as paisagens que verei. Vê-se, portanto, que o método ao mesmo tempo que determina é determinado pela visão que se tem do objeto.

Tal compreensão encontra respaldo em Elba de Sá Barreto (1979, p.60) quando diz que

"A própria escolha do método condiciona a apreensão da realidade a partir de determinado enfoque, privilegia determinadas dimensões do real em lugar de outras, e termina na verdade não apenas tentando resolver problemas dados, mas definindo problemas que merecem ser estudados e resolvidos."

A abordagem qualitativa possibilita priorizar o processo descritivo das situações de ensino/aprendizagem, e, por meio dele, captar manifestações e expressões que formam o clima da sala de aula. Ademais, numa visão mais ampliada de currículo, todas as linguagens passam a constituir conteúdos e precisam ser valorizadas.

As leituras neste trabalho são leituras minhas, contingenciadas pelo tempo e pelo recorte que faço da realidade. Assim, as generalizações realizadas ficam adstritas à abrangência do próprio estudo.

3.1 - A escola pública estadual

A escola, instituição social originariamente concebida como um mecanismo de resgate no processo de hominização e de formação do homem (conforme vimos no início da seção 2), numa sociedade capitalista corre o perigo de se tornar o aparelho de uma determinada classe social, que, revertendo sua função inicial, a usa para seus interesses particulares em detrimento da sociedade como um todo.

Assim, nesse tipo de sociedade, a idéia de escola (independentemente de ser pública ou privada) pode estar presa à aspiração de se "acumular" produtores e consumidores de bens. E não à necessidade de se formar o cidadão.

Aqui entra a escola pública - pelo menos é assim que a visualizo - como paladina desse antropológico di-

reito. E foi por me sentir comprometido com essa idéia de escola pública que a escolhi como campo de trabalho e desta pesquisa.

A escola pública estadual pode ser caracterizada como a instituição que responde por mais de cinquenta por cento da população escolar do Estado do Rio Grande do Sul, abrangendo os níveis de 1º e 2º graus. Sua clientela, sendo basicamente constituída por crianças e jovens das chamadas classes populares, nela está não por opção, mas por não poder freqüentar nem as municipais, que são poucas, nem as particulares, que são caras. Pelo quanto se pode constatar, se há na escola, por um lado, relativa liberdade e autonomia quanto à implementação de metodologias e maneiras de trabalhar, não há, por outro lado, a mesma liberdade quanto à organização da escola* e à composição curricular, que são determinadas pela Secretaria de Educação. Note-se que são as disciplinas que emanam da Secretaria e não precisamente seus detalhamentos metodológicos e de conteúdos. Estes, pelo que pude observar, são constituídos, selecionados e ordenados pela escola (eu mesmo, como professor de Língua Portuguesa dessa escola, já participei da elaboração dos conteúdos com meus colegas de série e de grau).

* Por ocasião da pesquisa, "fervia" na escola a questão de eleição do Diretor, conquista da comunidade escolar, que o governo do Estado houve por bem argüir de inconstitucionalidade, passando, ato contínuo, a destituir os diretores eleitos e nomear novos.

Pena que a escola pública do Estado não tenha ainda construído mecanismos que garantam em plenitude essa sua natureza (de escola pública). As interferências dos governos (partidariamente comprometidos) na organização da própria escola, na política salarial dos professores vêm contribuindo antes para a queda de qualidade do ensino do que para sua melhoria, a ponto de se inverterm as posições em relação às escolas particulares. Com tal desaparelhamento, escolas públicas, que sempre mantiveram padrão de qualidade superior a escolas particulares, hoje se vêm rebaixadas como escolas de pobres (infelizmente, em todos os sentidos).

E foi numa dessas escolas de 1º e 2º graus, localizada em bairro periférico de Porto Alegre, que eu coletei os dados durante o ano de 1990.

Esta escola funciona nos três turnos, sendo que no noturno só há turmas do 2º grau. Os alunos do diurno, de modo geral, são apenas estudantes, enquanto os do noturno são trabalhadores durante o dia e estudantes à noite. Via de regra, os estudantes moram no próprio bairro, com exceção das turmas do Magistério cujos alunos são oriundos também de outros bairros circunvizinhos.

Aqui se observa o mesmo fenômeno já detectado por Freitas (1989, p.52): as turmas das séries iniciais são muitas e grandes (seis turmas na 4ª série com aproximadamente 40 alunos por turma), enquanto as turmas finais são

poucas e pequenas (apenas uma turma da 2ª série do 2º grau, com 20 alunos). Tal fato marca a evasão e a repetência nas escolas estaduais e nesse contexto social.

Trabalhei com alunos da 4ª série (turma 44), da quinta (turma 52) e da oitava série (turma 82) do primeiro grau e primeira (turma 101) e terceira séries (turma 301) diurnas e noturnas do 2º grau e seu respectivo professor de disciplina de Língua Portuguesa (Português), observando que não fosse o mesmo professor em séries diferentes.

Foram observadas de seis a oito aulas de cada turma, entre os meses de agosto e novembro.

A opção por essa escola se deveu a dois fatores: o primeiro, por ela possuir as características mais comuns de uma escola pública, que são a maioria das escolas, com seus dois graus (escola em bairro periférico para classe média e média baixa) e, segundo, por já ter sido professor nessa mesma escola durante cinco anos, conhecendo relativamente bem sua realidade. Esse último dado favoreceu-me sobremaneira: por já ser "alguém da casa", as portas estavam abertas e as informações saíam espontâneas, portanto, mais fidedignas.

Todos os professores, com idade entre 25 e 40 anos, são do sexo feminino e possuem licenciatura plena, exceto o da quarta série, que possui Magistério em nível de 1º e 2º graus.

3.2 - A sala de aula e seus atores

Meu interesse em observar esse locus privilegiado da educação formal chamado **sala de aula** tem seus motivos. O primeiro deles é por ter sido sempre considerado pela escola como se fosse o único local onde se aprende. Se assim é, aí devem estar concentrados todos os esforços e todo o arsenal para a conquista do saber. Por ele perpassa uma certa magia, uma sacralidade: é a última trincheira do mestre, o último espaço de sua soberania, se ouve dizer. Por tudo isso, esse local em ação, a sala-de-aula-com-aula (de Português), ocupa também um lugar privilegiado neste estudo.

Como "uma realidade que contém muitas realidades" (Morais, 1989, p.7), pretendi descobrir essas muitas realidades. O que se faz nesse espaço durante horas e horas, meses e meses, anos a fio, saber do desempenho dos atores que aí vivem. O que se plasma, o que se constrói e destrói no limite dessas quatro paredes. Em última análise, o que pode estar acontecendo nesse espaço para alguém, depois de onze anos, ser incapaz da autoria de 25 linhas de uma redação de vestibular?

O registro descritivo das aulas procurou se ater às ações do professor e dos alunos, seus comportamentos, durante os quarenta e cinco minutos das cerca de cinquenta aulas observadas.

Com o intuito de colher informações complementares, realizei entrevistas informais com os professores e alunos das aulas observadas.

A questão "Como os professores pensam a escrita na escola?" não foi formulada de forma direta, mas inserida no meio de outras conversas. Com esse procedimento procurava evitar as respostas que o entrevistado dá imaginando "agradar" o entrevistador.

Com os alunos usei um critério diferente. Conversei apenas com aqueles que vinham espontaneamente me procurar no intervalo das aulas, no recreio, na entrada ou saída da escola. Adotei tal critério baseado na polêmica criada entre Bernstein e Labov sobre a relação simétrica e assimétrica entre entrevistador e entrevistado*.

Na verdade foi muito fácil conseguir informantes. A partir da primeira semana de observações, ia para a escola e lá permanecia todo o turno. E os alunos vinham espontaneamente conversar comigo querendo saber o porquê de minha presença em suas salas de aula. Então explicava que estava vendo como eles aprendiam português. E eles falavam de suas aulas, seus professores, suas dificuldades, do que gostavam e do que não gostavam, do que achavam importante e do que

* Bernstein, pesquisando a fala de crianças pobres, em situação natural, chegou à conclusão que usavam um "código restrito". Já Labov chegou à conclusão oposta entrevistando crianças negras e pobres, em seu próprio contexto social (Soares, 1989, p.46).

achavam inútil. Assim, tornou-se bastante simples formar a imagem que eles têm de suas aulas de Português.

3.3 - Análise dos dados

Os registros descritivos e as entrevistas com os professores e alunos, além dos dados acumulados na minha prática de professor de Língua Portuguesa, foram analisados à luz do referencial teórico apresentado neste trabalho. Esse tipo de leitura dos dados possibilitou-me construir algumas categorias que davam conta dos dados coletados e que encontravam respaldo em outros autores da mesma área de interesse.

Com tal procedimento busquei elaborar um modelo analítico coerente e que abrangesse os elementos observados.

4 - AS AULAS DE PORTUGUÊS

Tradicionalmente, os estudos sobre os chamados problemas da Língua Portuguesa têm privilegiado ora a abordagem somente do ponto de vista lingüístico, ora a dimensão exclusivamente didático-pedagógica.

Assim, os lingüistas (aqui entendidos os professores e alunos de graduação e pós-graduação em Letras) não se envolviam com a dimensão didático-pedagógica da linguagem por considerar que a eles cabia apenas a teoria, muito embora no seu dia-a-dia fossem professores e alunos. Da mesma forma, os pedagogos (e seus programas de graduação e pós em Educação) reputavam como campo estranho tudo o que não se encaixasse em sua acanhada concepção de educação, ignorando os estatutos teóricos e metodológicos das disciplinas e áreas de conhecimento sobre os quais recaía sua pedagogia.

Tais concepções têm certamente entravado saídas interdisciplinares para o problema do ensino e aprendizagem da língua materna. Mesmo com alguns bolsões de resistência, hoje as coisas parecem estar diferentes. Concebe-se a

pedagogia como pedagogia de alguma coisa, e essa "alguma coisa" também condiciona a pedagogia. Episódios como o do Professor Wanderley Geraldi, que não pôde realizar seu curso de pós-graduação na área da linguagem aqui no Rio Grande do Sul por não ter-se graduado em Letras, hoje certamente não se repetiriam.

O que eu quero é chamar a atenção para duas coisas. Primeiro, que o professor, por sua natureza, trabalha com a interdisciplinaridade. Não existe o professor só de Geografia, só de História ou só de Português. Porque ser professor de História implica, no mínimo, (1) refletir sobre a História, (2) trabalhar com a expressão em História, (3) adotar ou criar uma concepção de História e (4) encaminhar didático-pedagogicamente o ensino da História. Do mesmo modo não existe o professor de Português que não use um conteúdo de expressão. O que eu quero dizer com isso? Por analogia quero dizer que não existe o conhecimento sem o modo de conhecer, nem o ensino sem o conteúdo de ensino, nem a linguagem sem o modo de conhecer ou ensinar a linguagem. Esse "modo de" constitui também o conteúdo. Assim, não existe a lingüística sem a pedagogia.

A outra coisa que eu quero dizer é que, de uma maneira ou de outra, é sempre a concepção teórica que orienta minha prática. Se vejo, por exemplo, a linguagem como espaço de interlocução onde os sujeitos se constituem como tais, entendo que eles, como construtores da linguagem, são

tão autoridade quanto eu. Se essa é realmente minha convicção, não posso ser autoritário nas minhas aulas de Português. Em síntese, é minha concepção teórica que conduz minhas ações. No caso, a lingüística conduz a pedagogia.

Como se vê, pensar que numa aula de Português sou apenas um transmissor neutro de conhecimentos e habilidades neutros é empobrecer tanto o papel do professor quanto a noção de currículo.

A compreensão de currículo e da função do professor precisa ser ampliada.

Agimos no nosso dia-a-dia de acordo com o que pensamos que devemos agir. Ou seja, nossas ações são guiadas por nossas crenças, princípios e convicções, na maioria das vezes impregnados pelo chamado senso comum, que reflete uma visão distorcida e preconceituosa de mundo.

Ora, o professor não foge a essa regra. Na sala de aula também se orienta por princípios que ele julga verdadeiros e nos quais ele acredita. Assim, quando uma professora proíbe uma menina de trepar numa árvore ou de escalar um muro dizendo que "isto é coisa de guri", ela está agindo de acordo com um princípio, machista, é verdade, mas que ela julga verdadeiro e que se respalda no senso comum. Não discuto a intenção da professora (geralmente ela está bem intencionada); mas tal atitude reflete uma visão de mundo que discrimina sexualmente as pessoas. Existem atividades

para meninos (trepar em árvore, escalar muro), que incitam a curiosidade, que implicam desafio à inteligência, que levam à liderança, e atividades para meninas (ficar com a professora, brincar de boneca, fazer comidinha), que levam à meiguice, que se identificam com as atividades do lar. A professora assim pensando e agindo está reforçando valores e reproduzindo o machismo na sociedade (depois dirão dela: dedicou uma vida inteira à nobre causa da educação! Uma heroína ...).

Como os procedimentos, os conteúdos desenvolvidos também não são neutros, pois carregam a visão de mundo de quem os estatuiu como tais:

"O conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimentos e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, em geral reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social." (Apple, 1982, p.19)

Também o professor que trabalha a linguagem em sala de aula tem uma referência teórica de linguagem e de ensino de língua, embora na maioria das vezes não tenha consciência disso. Suas aulas refletem valores derivados dessas concepções. Também a relação estabelecida com os alunos é permeada por essa visão. Os conteúdos são selecionados e priorizados a partir dessa concepção. E tudo isso na verdade passa a constituir o currículo.

E quando, nas observações das aulas de Língua Portuguesa, eu via as classes rigorosamente ordenadas em colunas (e muitos professores cobravam o cumprimento dessa ordem no início de cada aula), de modo que os alunos visualizassem apenas a nuca de seus colegas, e cotejava com os conteúdos formais desenvolvidos, percebia a conjunção harmoniosa entre os conteúdos desenvolvidos, os procedimentos didáticos e pedagógicos e os elementos circunstanciais. Sentia que os professores não tinham consciência dessa sua coerência. As coisas pareciam ser assim mesmo, "ao natural", sempre foram assim. Nenhuma objeção ouvi de professores e alunos sobre esse estado de coisas. Nenhuma insinuação de contrariedade, nenhum desdém, nenhuma crítica. Todos submissos. Parece mesmo que "as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação" (Sarup, 1986, p.12), a começar pela domesticação da linguagem e inculcação da gramática.

No modo de ver dos professores, o conhecimento, a ciência, a linguagem já estão prontos, definidos. Do mesmo modo a verdade, os valores, as crenças. Em tudo existe o dualismo do bem e do mal, do certo e do errado, também já predeterminado. A tarefa da escola é descobrir o que é um e o que é outro. Identificar o bem e o mal, o certo e o errado.

"O pensamento maniqueísta sempre serve à reação (ou seja, a negação da ação). O pensamento maniqueísta serve aos reacionários, e é em si mesmo reacionário. Imobiliza o mundo para se imobilizar também." (Krause, 1985, p.61)

Tudo isto é muito forte na sala de aula. Está tão impregnado, que parece natural. O efeito é devastador, pois destrói o espírito crítico, destrói a divergência, desestimula a curiosidade, pois tudo está pronto e definido:

"Pré-condicionados pela lógica do capital, os alunos da escola tendem a fortalecer a tirania do desejo artificial em oposição às necessidades genuínas. Sua função de mecanismos simbólicos de mediação protege as estruturas de poder opressivo da escola e da ordem social mais ampla." (McLaren, 1991, p.349)

Parece que os alunos e professores cumprem um ritual já previamente traçado onde a valorização de seu desempenho é diretamente proporcional à obediência aos passos nele estabelecidos.

Aqui tudo já foi decidido: o que aprender e como aprender, o certo e o errado. As questões já estão previamente respondidas. Por isso a dúvida, o questionamento, a discussão e a rebeldia são atitudes desprestigiadas na escola.

A gramaticalização do ensino, o trefismo como rotina e a prática antidialógica, categorias constituídas a partir das observações das aulas e das conversas com professores e alunos, apontam igualmente nesse sentido.

4.1 - Gramaticalização do ensino

"Receio bem que jamais venhamos a nos desembaraçar de Deus, pois cremos ainda na gramática." (Nietzsche)

Em todas as turmas, o estudo da língua portuguesa foi transformado quase que exclusivamente em estudo de gramática. E gramática entendida não como a gramática natural de que nos fala Luft (1985, p.16), aquela interior, dos falantes, que dá conta de todas as nossas falas, mas daquela gramática normativa, autoritária e dogmática.

Exemplo típico e rotineiro dessa prática é o descrito a seguir, com uma turma do noturno:

Professora abre a porta. Entra. Dá boa-noite e desempilha seu material sobre a mesa. Distribui folha xerocada aos alunos, dizendo: "Hoje vamos ver outros valores morfológicos e funções do quê". Texto traz regras de classificação e funcionamento da partícula *que*. Depois, exercícios de identificação. Os alunos conversam sobre outros assuntos, enquanto realizam a tarefa proposta.

É um trabalho totalmente descontextualizado. Veja-se, por exemplo, que essa era a primeira aula do dia, e o professor inicia sua aula com um exercício que não é um exercício de língua, mas de gramática. E as normas de escrita, no mínimo, deveriam exigir uma elaboração do aluno a partir de seu texto ou de um texto alheio. A gramática como sistematização da língua, como descrição da língua, até em termos de seqüência deveria vir depois da língua, depois do

texto*. Aí, sim, teríamos uma gramática contextualizada, colocada em seu devido lugar.

Por isso impressionou-me a maneira como a língua é trabalhada. Com a incidência de dois equívocos: o lingüístico, ao respaldar uma gramática sem sentido, e o pedagógico, ao dar ao aluno uma gramática pronta, que lhe exige apenas obediência.

Ora, se o aluno não domina o sistema lingüístico, no sentido de ser capaz de produzir e receber mensagem nesse sistema, como poderá ele analisá-lo para descobrir as regras de seu funcionamento? Parece-me residir aqui o grande equívoco no ensino da língua: além do ponto de partida ser equivocado (parte-se da normatização de algo que não se conhece), ainda se aplica a norma a um objeto que não existe (pelo menos para o aluno). É o que Ignácio (1986, p.202) chama de "inversão de valores no ensino da língua", pois - continua ele:

"Antes mesmo de o aluno ser capaz de falar e escrever adequadamente a variante culta, já se pretende levá-lo a descrever seu funcionamento, a conceituar e a classificar os seus elementos constitutivos segundo critérios tão variados que nem os próprios especialistas são capazes de explicitá-los convenientemente."

Na contraface desse equívoco lingüístico, está o equívoco pedagógico, que retira do educando a condição de

* Enunciado ou conjunto de enunciados estruturado de modo coeso e coerente e com significado.

sujeito diante do objeto de aprendizagem. Parece não ser o aluno considerado capaz de por si mesmo descobrir, estabelecer relações, inferir, generalizar...

A par de sua ineficácia do ponto de vista lingüístico-pedagógico, tal prática se mostra nefasta também no plano político, por inculcar nas pessoas, de maneira sub-reptícia e continuada, a ideologia da impotência, da nossa incapacidade diante do "establishment". Diante do destino, das "leis" que regem a língua e a sociedade.

Apenas para exemplificar. Nas minhas observações, as salas de aulas do 1º grau ficavam ao lado de uma cavalaria. Como uma simples tela de arame separava os alunos e os professores dos eqüinos, não é possível o leitor aqui fazer idéia do que isso significava. Os animais defecavam a poucos palmos da sala de aula, e os excrementos sob os efeitos dos raios solares exalavam odor insuportável. E não notei nenhuma reação consciente a essa desconsideração com o cidadão estudante, com a missão de ensinar. Apenas, às vezes, o movimento instintivo de contrair as narinas.

Hoje, reportando-me a uma dessas salas, colheria de novo os dados abaixo?

É a última aula da manhã. Faz calor e um forte cheiro de fezes de cavalos penetra na sala de aula. Alunos fazem um exercício, proposto pela professora, que consiste em preencher as lacunas com a pessoa, número, tempo e modo do verbo indicados entre parênteses.

Aluno: "Professora, precisa ser com isso que está aqui?"

Professora: "Isso o quê?"

Aluno: "Ah ... futuro do pret..."

Professora: "Onde?"

Aluno: "Aqui na 24; fica esquisito. Nem dá sentido..."

Professora: "Mas tem que ser o que está aí."

Alunos murmuram.

Professora: "E cada um por si."

Os alunos passam a aula toda preenchendo esse exercício. E o forte cheiro continua.

Complete os espaços com o verbo entre parênteses:

1) Convém que se _____ nestes problemas e que, não se _____ decisões precipitadas (pensar e tomar - pres. subj.)	4A) No Sul, _____ invernas rigorosas (fazer - pres. ind.)
2) Ontem _____ 250 à sombra. (fazer - pret. perf.)	4B) São muitas as pesquisas que se _____ realizando (estar - pres. ind.)
3) _____ aos enfermos todos os cuidados (prestar-se pret perf.)	4C) São muitas as pesquisas a que se _____ assistindo (estar - pres. ind.)
4) No projeto, _____ técnicas novas (empregar-se pret. perf.)	4D) _____ de haver soluções para nosso caso (haver - pres. ind.)
5) _____ havendo grande progresso nas aulas de Química. (estar - pres. ind.)	4E) _____ de existir soluções para nosso caso (haver - pres. ind.)
6) _____ dos problemas, mas não se _____ as soluções (falar + se e apontar - pres. ind.)	4F) É preciso que se _____ aos filmes e que se _____ os livros indicados (assistir e ler - pres. subj.)
7) _____, nos bailes de outrora, românticas valsas. (dançar + se (imp. ind.)	4G) São fáceis os testes que se _____ realiza (ir - pres. ind.)
8) _____ haver complicações com as novas regras de trânsito (poder - pres. ind.)	4H) Convém que se _____ às ordens e que se _____ os compromissos (Obedecer e cumprir pres. do subj.)
9) _____ surgir complicações com as novas regras de trânsito (poder - pres. ind.)	4I) Aí _____ os rapazes _____ dos meus primos (vir e tratar + se - pres. ind.)
10) _____ existir soluções; é preciso que se _____ os métodos todos adequados. (dever e empregar + pres. ind. e pres. subj.)	4J) Este ano _____ haver as festas que _____, que eu não com parecerei a nenhuma. (poder - pres. ind. e haver - fut. subj.)
11) _____ assuntos que não se _____ bem (evitar + se pres. subj. e conhecer - pres. ind.)	4K) Se elas _____ chegado a tempo, não _____ todas estas complicações (haver e haver - imp. subj. e fut. pret.)
12) Não se _____ tantas reclamações; não é possível que _____ tantas prejuízos (admitir e haver - pres. ind. e pres. subj.)	4L) _____ fazer cinco meses que a vemos (ir - pres. ind.)
13) Sem bons jogadores, não se _____ bons times de futebol (fazer - pres. ind.)	

Não entendo como a gramática tradicional continua sendo a principal estratégia de ensino se o seu fracasso está mais que comprovado. Depois de todos os avanços lingüísticos e pedagógicos, por que tanta fidelidade à gramática e tanto apego ao livro didático? Que cidadão idealizamos com esse ensino?

Acredito que professor e aluno não sabem por que estão "vendo" tais e tais conteúdos. Estão no livro didático, então têm que ser vistos. Nessas atividades os alunos se contentam em, no máximo, ler a regra e depois aplicá-la de modo mecânico. Na maioria das vezes o princípio não é ensinado, mas apenas truques ou dicas:

"É obrigatório o uso de crase antes de horas; é proibido antes de uma."

A propósito lembro-me de um episódio acontecido comigo ao conversar com uma turma na faculdade sobre a necessidade de mudanças na concepção de ensino. E citava o caso da "decoreba" em Português. Um aluno, então, me falou que essa tinha sido a única maneira de aprender crase: decorando todos os casos de proibição e obrigatoriedade. Compus, então, um exercício de crase com orações deste tipo:

- a) Passei as duas horas seguintes te esperando;
- b) Ele chegou a uma da tarde.

Praticamente todos os alunos (de Letras!) erraram porque haviam decorado os macetes que diziam ser obrigató-

rio o uso antes de "horas" e proibido antes de "uma". Claro, não haviam aprendido o princípio.

Assim como a gramática* é um modelo de descrição de uma língua (tornado normativo), e cujo domínio por si só não garante o domínio da língua, também a dissertação passa a ter sua gramática:

Prof.: "Gente, vou passar no quadro os temas para dissertação". Escreve:

aborto
virgindade
mundo atual
divórcio

Indica aos alunos o livrinho do Prof. Edson. Diz que eles podem fazer xerox.

* A gramática pode ser entendida como (1) um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem "falar e escrever corretamente", ou (2) um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método ou ainda (3) um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (Possenti, 1984, p.31).

6 COMO CONSERTAR UM DESLIZE COMETIDO AO PASSAR A LIMPO?

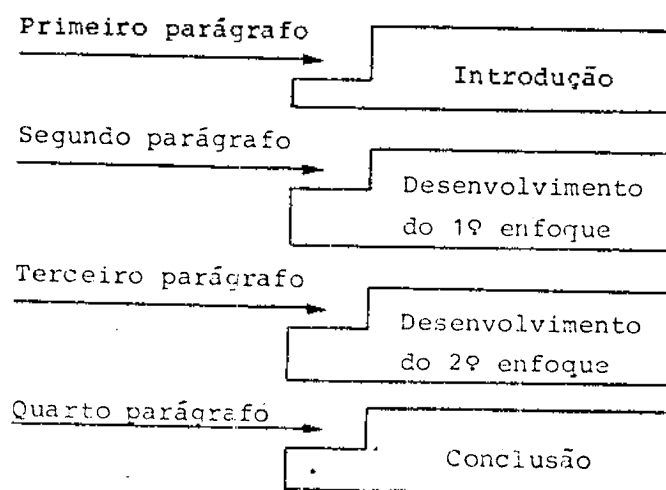


Nesse caso, não use entre-parênteses - por que o conteúdo dos parênteses continua va lendo -, nem risque a palavra - o que se- rá considerado um deslize na apresentação gráfica. A convenção adequada para tal cir- cunstância consiste em deixar intocável a palavra errada (ainda que seja um sim- ples fragmento de palavra), usar vírgula após ela, escrever a palavra "digo", usar vírgula outra vez e, finalmente, gra- far o termo certo. Observe o exemplo abaixo.

O fumo prejudica a sude, digo, saúde....

7 PARÁGRAFOS

Sua exposição tem que ser dividida, OBRIGATORIAMENTE, em pará- grafos. Veja o exemplo abaixo.



Reproduzo aqui uma das páginas apenas, o suficiente para mostrar como os próprios professores apresentam fórmula (gramática) para tudo, achando com isso estarem ajudando os alunos. "Professor bom é o que tem saída (fórmula) para tudo". Veja-se que, no caso, a receita funciona como desestimulador do raciocínio, da originalidade e até da busca do modelo próprio. O modelo introjetado cria uma dependência, pois o estudante passa a não conseguir refletir fora daquele molde.

Há dois anos, lecionava para uma turma de Enfermagem, quando, num fim de aula, veio falar comigo um de meus alunos daquela turma dizendo que precisava muito ter aula particular de redação, pois já tentava a Medicina há quatro anos e não conseguia, nem fazendo cursinho. Já que demonstrava tanto interesse, resolvi ajudá-lo graciosamente. Constatei uma das coisas mais incríveis: aquele aluno estava programado de tal forma para reproduzir o modelo citado acima, que não conseguia pensar e escrever de outra forma. Simplesmente não saía nada se não pudesse usar o "por-um-lado" e o "por-outro-lado". Aceitava fazer qualquer alteração em seu texto, menos trabalhar sem essa fórmula.

Tentam tornar impessoal, modelar, o que é pessoal, único, que é a expressão e o estilo de cada um.

"Na academia (universidade, escolas, certos livros), parece que não há sujeitos. Observa-se. Nota-se. Constata-se. Conclui-se. O discurso da academia, universal e abstrato, está solto no ar, aparentemente

sem dono. Aparentemente, sim, porque seu dono é a classe dominante. Um discurso marcado pela impessoalização, vendendo a falsa imagem de que a 'Verdade' não tem dono, não tem origem. De que a 'Verdade' é uma só, só por acaso, mera coincidência, na boca e na pena dos que decidem e dominam." (Krause, 1985, p.87)

Essa idéia de "neutralidade" perpassa todo nosso ensino. Era comum nas aulas por mim observadas o professor recusar-se a apresentar seu ponto de vista. Todos falavam, discutiam, opinavam. Menos o mestre. Ele representava o saber. No ensino da linguagem, essa "neutralidade" se mostra ainda mais forte. O "certo" e o "errado" não é uma questão de quem tem autoridade para opinar: o falante nativo, que vive e constrói a língua hoje. A autoridade é a gramática, respaldada pelos clássicos poetas e prosadores de três e quatro séculos atrás. Assim a gramática, divina, perene, absoluta, sobrepaira indiferente à história e aos homens.

E Bakhtin (1988, p.47) justifica por que as coisas assim devem ser:

"Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente."

Ainda a propósito do avanço da gramaticalização, Luíza, minha monitora, trouxe um (belo) relato que reproduzo "ipsis litteris":

"Meu filho atualmente tem oito anos e estuda em uma escola particular tradicional em Porto Alegre. No ano em que ele cursou a 1ª série do 1º grau, esta escola estava iniciando uma 'caminhada construtivista'. Durante este ano de alfabetização, as crianças eram motivadas a escrever várias histórias por semana, e meu filho, ao final do ano, já escrevia muito bem, sendo sempre criativo em seus textos.

Logo no início da 2ª série, num determinado dia, a professora pediu que eles criassem uma história, colocando-se no lugar do personagem principal: 'um quadro'. Foi dado um modelo a ser seguido, mais ou menos assim:

Eu sou um

Eu moro em

Eu gosto de

Eu não gosto de

Eu fico triste quando

Esta redação foi escrita no caderno de redações individual, onde já havia outras histórias escritas pelo meu filho. Este caderno fica na escola e, de tempos em tempos, é levado para casa. Ao ler esta história pela primeira vez, achei-a muito original e interessante. Meu filho tinha escrito, por exemplo: 'Eu fico triste quando as pessoas não me olham.' Eu até achei esta frase poética.

Só que, a partir deste momento, foram solicitadas outras redações, baseadas neste modelo. Por exemplo: Siga o modelo e fale de você, sua mãe, seu pai, etc.

Quando terminou esta fase, e foram solicitadas outras redações, meu filho continuou seguindo este modelo. Numa ocasião, ele deveria fazer uma redação (tema de casa) sobre um personagem do circo. Como não estava muito motivado com este tema, após 'enrolar' um pouco, ele me disse: 'Mãe, posso seguir aquele modelo da história sobre o quadro?'. "

Nesse testemunho de Luíza, vale observar como a adoção de teorias mal digeridas pouco altera o quadro de ensino, antes, muitas vezes, acaba por "queimar" propostas realmente sérias.

Lilian Silva (1986, p.19) também se perfila a esse ponto de vista:

"A massificação tem sido a morte do indivíduo, principalmente pelas técnicas de alfabetização, técnicas de redação, técnicas de leitura que, dissociando forma e conteúdo, submetem-nos todos a um modelo de redigir, de falar."

Observei em todas as aulas o esforço que faziam os professores para passar aos alunos um modelo. "Bom professor é aquele que fornece recursos mnemônicos, macetes, fórmulas, receitas, dicas...". Para os alunos, isso facilita a aprendizagem, ou seja, "aprendem" sem esforço.

Prof.: "Paulo, a frase seguinte".

Aluno vai ao quadro-negro e escreve:
O menino foi à Curitiba.

Prof.: "Eu já não disse pra vocês que aqui não vai crase por que não dá pra dizer 'Eu vim de Santa Catarina?'".

Mesmo prescindindo da questão pedagógica, vejo que muitos professores não estão tecnicamente preparados sequer para ensinar gramática. Veja-se que, no caso da crase, até hoje, poucos foram os professores que vi discutindo os princípios, descobrindo com os alunos os mecanismos que a orientam. A grande maioria fica dando os casos em que é permitida, é proibida, é obrigatória ... A alegação é que os alunos têm dificuldade de entender, não gostam de pensar. Daí cria-se o círculo vicioso...

A mesma falta de consistência teórica que leva os professores a proporem simplesmente exercícios gramaticais

achando que isso é ensinar português também faz os alunos se julgarem lingüisticamente incompetentes. De tanto verem seus trabalhos marcados negativamente, pois apenas os erros são marcados, e erros de gramática, os alunos acabam por se convencerem que "não dão para isso", que "escrever é questão de dom", de inspiração e não de reflexão, de aprendizagem, de assunção da subjetividade!

Professora entrega redação aos alunos. Alunos murmuram. "Não tiro mais que 5", diz um. "Não vou mais fazer isso", reclama outro.

Prof.: "Atenção, gente. Tem muita gente com problema de redação. Parece que ninguém estava inspirado... Vamos ver os erros que apareceram. Jorge, é 'havia pessoas na sala ou haviam pessoas na sala?'"

Aluno não responde.

Alunos: "Havia, haviam...".

Prof.: "Mas como vão escrever se não sabem nem isso?"

No final dessa mesma aula, uma aluna (Ângela) me passou sua redação, que apresento a seguir, solicitando minha opinião sobre seu trabalho. Como, pelas anotações, o professor, leitor-gramático, apenas vira erros no seu texto, a autora buscou no pesquisador um outro tipo de leitor, de interlocutor, que lesse seu texto com outros olhos e visse nele também acertos.

Por esse episódio, percebe-se a pertinência do juízo de Lilian da Silva (1986, p.VII):

"Ao escrever, não se diga o que se pensa: escreve-se o que já se sabe escrever, com palavras sem erro. É esta a noção de escrever que se constitui nos primeiros dias de aula."

E - digo - se prolonga por toda a vida escolar. A escola não está interessada no que o aluno tem a dizer. Até porque ela se julga depositária da "Verdade", do saber. Então para que o diálogo? Por aí se vê estar presente o espírito da educação bancária de que nos fala Freire. A escola tem a Gramática, a História, a Geografia, e o aluno - pobre coitado - não tem nada. Então à escola compete transferir esse seu tesouro. É isso que move a escola. E o aluno - que não é bobo - descobre isso muito cedo e passa a seguir tais padrões. Com isso não corre o risco de errar - nem de rodar. Depois a escola não sabe por que os alunos são tão incompetentes na produção de textos.

Na escola toda a ênfase se centra na metalinguagem. Se aprende a falar sobre a língua em vez de se aprender a usar a língua. Eu posso saber tudo sobre equilíbrio ou estilos e métodos de natação e não saber andar de bicicleta nem nadar. Enquanto a interação não se der com a bicicleta e com a água não haverá aprendizagem.

"O mal da gramática tradicional não está na própria gramática, mas no fato de que depois que a escola a adotou se esqueceu de que ela era apenas uma representação

da realidade lingüística, entre as inúmeras representações possíveis, e passou a confundir-la com a própria realidade." (Ilari, 1988, p.35)

Muitos outros exemplos poderia buscar nas aulas observadas, todos muito parecidos, repetitivos: a norma prevalecendo para que os indivíduos se sujeitem. O apego acrítico à gramática tem introjetado nos professores, que por sua vez passam aos alunos, que ali na gramática está o idioma português e que dominá-la resulta no aprendizado da língua. A cristalização dessa crença fá-los se considerarem não sujeitos, autores e criadores da língua, mas subalternos, usuários e imitadores.

Celso Luft (1985, p.47) também visualiza essa ingenuidade no ensino do português:

"O professor tradicional não se dá conta de que todo falante nativo 'sabe' sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações. Nunca ouviu falar em gramática 'internalizada'."

A mesma divisão social do trabalho que faz com que tenhamos o filósofo e o professor de filosofia, o químico e o professor de química, faz com que tenhamos também o lingüista (e o gramático), que domina e pensa a língua, e o professor de língua, que passa os conhecimentos construídos por outro (Geraldini diz que nem isso ele faz mais). Sobre esse aspecto vale a pena meditar sobre o que Rossi-Landi (1985, p.104) fala a respeito da alienação lingüística:

"Enquanto repetidor de modelos obrigatórios e super-pessoais, o trabalhador lingüístico acaba encontrando-se na situação de não saber o que faz quando fala, de não saber porque fala como fala e de pertencer a processos de produção lingüística que o condicionam desde o começo, que o obrigam a ver o mundo de determinadas maneiras e que lhe tornam difícil o trabalho original ou, simplesmente, diferente."

Por analogia, a reflexão de Rossi-Landi poderia ser estendida à escola, de um modo geral, e ao "ensinador", em particular (sabe ele o que faz quando ensina, sabe porque ensina como ensina?). A repetição e inculcação de modelos obrigatórios (con)sagrados (incluindo divindade e gramática) trabalham no sentido de tantos professores e alunos prescindirem da condição de construtores, de donos da língua e de seus mais legítimos interesses.

4.2 - Tarefismo como rotina

"Professora, vale nota?" (Andréia, 4ª série)

A escola está toda pronta há muito tempo. Ali tudo já está definido, as normas, toda rotina administrativa e pedagógica. As salas de aula também. Todas se parecem: classes em colunas, quadro-negro, horário, chamada, intervalo, exercícios, notas. Tudo é igual há muitos anos. Nada muda.

Há até aquela história do astronauta que se perdeu no espaço e que, depois de quinhentos anos, caiu num pla-

neta totalmente estranho onde nada lhe era familiar; as habitações, as vestimentas, os meios de transporte, tudo muito diferente do que ele conhecia. Quanto mais perambulava, mais estranho tudo lhe parecia. De repente sua atenção foi despertada por um coro de vozes infantis que recitava taboada. Nostálgico, chorou de emoção. Estava de volta à terra.

Até aquela originalidade primitiva e peripatética de os alunos acompanharem o mestre aprendendo em contato com o objeto do conhecimento foi substituída pelos pássaros e linguagem empalhados. Os planos de aula, os conteúdos de ensino, os métodos e os exercícios são mantidos de ano para ano, de turma para turma, como se tudo, por um toque mágico, tivesse se cristalizado. Parece que na escola não há aprendizagem nem história. Tive um colega de Português que se gabava de manter o mesmo plano de ensino há 20 anos, incluindo exercícios, que ele usara nas aulas de Prática de Ensino, quando estudante. Dessa forma, dizia ele, como os alunos estão chegando cada vez mais ignorantes, eu mantenho o nível.

Na minha coleta de dados, constatei o quanto o professor está preso ao livro didático:

Alunos estão fazendo exercícios do livro. Professora, sentada à mesa, escreve no caderno de chamada.

Aluno: "Professora, aqui não pode ser aposto?"

Professora: "Olha o que o livro diz".

Aluno: "Mas, professora, é diferente, não tem sentido".

Professora: "O que o livro diz é o que vale".

Outro aluno: "Arrasou!"

Os textos, as tarefas, as perguntas, as respostas, tudo é buscado no livro didático. Agora até já existem dois livros didáticos: um do aluno, outro do mestre, onde está tudo explicadinho como fazer.

Hoje, no dizer de Geraldí (1989), o trabalho do professor é um exercício de capatazia. No processo histórico (de sábio, que tinha seguidores, depois de professor, que tinha alunos, a capataz, que controla tempo e tarefa), ele, além de outras perdas (salário, valorização, tempo de estudo, prestígio, etc.), acumulou sobretudo a perda da própria identidade. Esse "novo papel" de controlador da aprendizagem parece estar sendo assumido naturalmente pelos professores:

Prof.: "Abram o livro na página 89. Em dez minutos vocês fazem o primeiro exercício e mais dez para o segundo. Depois a gente vê as respostas".

Alguns alunos conversam, outros abrem o livro e começam a responder as questões. (É visível o desinteresse dos alunos. Alguns esperam os colegas e solicitam-lhes a resposta.)

Prof.: "Paulo, vamos!"

Aluno: "Já terminei".

Professor dá as respostas a cada questão.

A idéia que fica dessas aulas é que tanto o saber como a maneira de se chegar a ele pré-existem à escola e

estão fora dela e de seus atores. Aliás, Freitas (1989, p.70) já constatava tal fenômeno ao observar que "subjacente às palavras da professora, está o pressuposto de que o conhecimento é totalmente exterior ao sujeito que conhece e entra nele por via perceptiva tal e qual se apresenta no real". Nessa perspectiva, aprender é reproduzir modelos (do livro, da professora, do literato, do gramático). Ser bom aluno é aprender as respostas do livro... Do livro que dispensa autonomia de professor e aluno. Mesmo a escolha desse livro didático é mais em função de suas limitações de tempo e de formação do que em função das necessidades dos alunos. Assim,

"A pedagogia não se altera, porque acompanha a pauta do livro didático; e o livro didático não se altera porque deve acompanhar uma pedagogia na qual o professor chegou à condição de máquina." (Ilari, 1985, p.77)

Tanto isso é verdade que, na situação de sala de aula, apenas as respostas do livro é que merecem consideração:

Professora faz entrega da prova de literatura e dá as respostas corretas e incorretas.

Na questão 5 (ver anexo), um dos alunos insiste que pode ser **soldado**, em vez de **militar** ou **major**, dizendo que no meio militar assim que é usado...

Professora responde: "Não vivo no meio militar, não conheço e isso é aula de literatura".

Teste de Literatura

Pré-Modernismo

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____

1. Assinale a única opção correta para completar a seguinte afirmação:

O termo pré-modernismo designa, cronologicamente:

- a. as idéias inovadoras que surgiram a partir da instalação da "Escola do Recife".
- b. o período cultural brasileiro que vai do princípio do século XX à Semana de Arte Moderna, em 1922.
- c. as tendências literárias surgidas entre o naturalismo e o simbolismo.
- d. todas as tendências literárias que antecederam ao realismo.
- e. as tendências literárias inauguradas pela Semana de Arte Moderna.

2. Escreva C ou I, nos parênteses, conforme considerar corretas ou incorretas as afirmações sobre pré-modernismo:

- () Fase de indefinição e ecletismo em que se entrecrocavam múltiplas tendências.
- () Trata-se apenas de um referencial didático que classifica todas as obras produzidas na época.
- () Período em que alguns autores expressaram em suas obras a consciência de certos problemas que afetavam a realidade nacional.
- () Momento em que os escritores diminuem a distância entre a realidade e a ficção, ligando-se a fatos políticos e sociais contemporâneos.
- () Trata-se de uma ideologia de transplantação cultural europeia.

3. Em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, a natureza:

- a. condiciona o comportamento do homem, de acordo com as concepções do determinismo científico de fins do século XIX.
- b. é objeto de uma descrição romântica, impregnada dos sentimentos do autor.
- c. funciona como contraponto à narração, ressaltando o contraste entre o meio inerte e o homem agressivo.
- d. é tema da primeira parte da obra, a Terra, mas não funciona como elemento determinante da ação.
- e. é cenário desolador, dentro do qual vivem e lutam os homens que podem transformá-la, sem que sejam por ela transformados.

4. "Os Sertões" dividem-se em 3 partes, que são:

5. Complete:

_____ e

a história de _____ satirizado por seu fanatismo patriótico. Sua intenção é livrar o Brasil das influências estrangeiras. Suas "manias" patrióticas causam sempre riso e pilhéria, até que acaba por ser internado num hospício e quando estoura a revolução contra Floriano, alista-se como voluntário.

O professor "tarefeiro" é, por necessidade, autoritário, pois ele deve garantir a "autoridade" sua e do livro didático. Sem isso, perde totalmente o controle, até disciplinar, de suas aulas.

Tal procedimento leva os alunos a buscarem, não a sua resposta, mas a do professor. Essa prática continuada do professor faz com que os alunos se julguem definitivamente incompetentes para refletir, já que suas hipóteses, premissas e raciocínios são ignorados, quando não ridicularizados pelo professor. Ao mestre, em última análise, assiste o direito (e o dever) de pensar e saber (mesmo que nos planos de aula esteja: "Levar o aluno a construir...").

Além do mais, como há muito conteúdo a ser dado, não se pode perder tempo com os erros dos alunos. O planejamento já está todo pronto e sua execução não pode sofrer solução de continuidade, defendem os professores:

Prof.: "Gente, temos que terminar 'classes gramaticais' antes do fim do mês".

Aluno: "Bah, mas falta muito!"

Prof.: "Azar, tá no programa. Se não a gente não vence tudo até o fim do ano".

Por passagens como essa, fica evidente a importância que assumem as tarefas em aula. Em muitos momentos tive a sensação de que elas tinham a função precípua de preencher o tempo das aulas. Houve um dia em que os alunos fizeram exercícios de concordância, de colocação de pronomes e

de análise sintática, sem nenhuma explicação para tal desconexão. Preocupante é que os alunos não questionam essa prática. Nenhuma vez ouvi uma contestação, um questionamento (por parte dos alunos) a esse tarefismo exagerado. O que ouvia, sim, antes de cada tarefa, era: "Professora, vale nota?".

Parecia que aqueles jovens estavam ali apenas para conseguir uma nota (mínima) de aprovação. Essa impressão se reforçava quando os alunos "matavam" o trabalho que não valesse nota. Tal comportamento discente certamente não era gratuito, mas antes resultado de todo um processo construído dia após dia. Veja-se que, por exemplo, a pergunta que abre esta seção (4.2) é levantada por uma aluna da 4ª série. Ou seja, já na quarta série está presente essa idéia de tarefismo, significando que ela vem sendo construída pelo menos desde essa série.

Em 1988, quando lecionava Língua Portuguesa para a 3ª série do 2º grau na mesma escola onde realizei a coleta de dados, a líder da turma, na terceira semana de aula, me cobrava: "Professor, nós queremos matéria". Percebi melhor como a escola é competente para inculcar certos conceitos. Estávamos há três semanas trabalhando texto em sala de aula com os alunos escrevendo, analisando e reescrevendo seus textos. E a turma chega e pede conteúdos! Para ela conteúdo eram as regras, os exercícios gramaticais valendo notas e ditados em sala de aula e que precisam ser aprendidos, ou

melhor, decorados. Como o trabalho e a reflexão em cima do texto se diferenciavam de tudo que ela vira até então nas aulas de Português, não poderiam (pela sua lógica) essas atividades ser conteúdos.

Desta forma, segundo expressão de Silva e outros (1986, p.28):

"Destituída de sentido, a língua se transforma em lições e deveres, que se encerram num caderno na forma de exercícios. A compreensão da língua não ocorre em atividades sobre a língua, mas na explicação de seus usos e de seus valores pelo homem, que assim se constitui na sua língua. Língua é trabalho, é ação dos homens."

Incitados a escrever sobre experiência tida com a Língua Portuguesa, meus alunos universitários assim se manifestaram:

"Se dependesse somente dos professores despertarem os alunos para a língua portuguesa, eu seria totalmente alienada e desinteressada. Isso porque, no segundo grau, tive uma professora que mais parecia um dinossauro, pois vivia na pré-história. Ela nos dava textos tão antigos e sem propósitos que quase odiei o português." (Juliane, Enfermagem)

"Fiquei com medo de passar estas experiências para o papel. Acho que não sei escrever, ou melhor, tenho medo de cometer erros ao formular frases, pois português acima de tudo me lembra palavras dispostas em determinada ordem: sujeito, verbo ... É como se estivesse esquecido ou não soubesse a 'fórmula' para formar frases corretas." (Ieda, Enfermagem)

A língua nas nossas escolas nos é passada como algo imposto e não como algo que nos pertence e sobre a qual temos responsabilidade. Toda essa distorção e aversão se deve

ao ensino que confunde convenção com regras de certo/errado ou ortografia, em vez de entendê-la como algo que se produz e se estabelece conjuntamente, para que seja partilhado por todos.

As tarefas são lembradas pelos alunos que passaram pelo 1º e 2º graus mais como coisas desagradáveis e cansativas do que como recurso de aprendizagem:

"Tinha que ler aqueles livros e fazer ficha. Era horrível." (Márcia, Letras)

"Os professores só mandavam fazer aqueles exercícios. Depois nem corrigiam." (Adriana, Direito)

Mesmo parecendo sem sentido, os alunos realizam as tarefas, e o fazem em função da nota e não por convicção de sua importância. Aqui mais uma vez se constata o clima de descompromisso que se cria na sala de aula.

Na situação de sala de aula, ratificando as discussões da secção 4.1, comprovam-se os equívocos multidisciplinares que contribuem para um não-aprendizado da língua, já que professor e aluno não se compromissam nem filosófica, nem política, nem pedagogicamente com a construção do saber. Esse descompromisso, agravado pela falta de consciência epistemológica e lingüística do professor, se reflete no próprio fazer alienado e alienante em sala de aula. Nesse fazer, professor e aluno se apresentam mais como objetos que sujeitos de um sistema educacional, já que não têm consciência de seu papel e de suas ações. Tal as-

sertiva encontra comprovação nas tarefas rotineiras que acabam por robotizá-los, impedindo-os de refletir sobre sua própria prática.

4.3 - A prática antidialógica

"Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia."
(Ernani Maria Fiori)

É significativo um dos trechos de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde Fabiano, assim como sua família e o meio físico que os rodeia, retratam o próprio título da obra. Nessa passagem Fabiano é preso injustamente pelo soldado amarelo e, não sabendo falar a linguagem do soldado, não consegue se impor a ele mostrando sua inocência:

"Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse ... Ah! se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas."

Pode-se inferir que a linguagem me possibilita constituir-me como sujeito diante do outro dizendo a **minha** palavra, organizando o meu mundo interior e exterior, tomando consciência de mim mesmo e do mundo que me rodeia. Com essa atividade de interação com o mundo, duas coisas ficam evidenciadas: que posso me relacionar com o outro e que é, por meio desse processo, que construo minha identidade e autonomia em contraste/relação ao outro.

Vale a pena acompanhar a reflexão de Benveniste (1976, p.286) sobre linguagem e subjetividade:

"A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade - que eu me torne tu na locução daquele que por sua vez se designa por eu. Vemos aí um princípio cujas conseqüências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele como eu no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a 'mim', torna-se o meu eco - ao qual digo tu e que me diz tu. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma conseqüência totalmente pragmática. Polaridade, aliás, muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em nenhum lugar, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição 'interior/exterior', e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem."

Na perspectiva da linguagem como constitutiva do sujeito e construída por ele se insere o conceito de dialogicidade da educação. E, segundo meu ponto de vista já anteriormente defendido, lingüística e pedagogia podem se postar de um mesmo lado na concepção de mundo e de homem:

"A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto his-

tórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra." (Fiori, 1981, p.14)

Paulo Freire (1981, p.93) amplia o conceito de polaridade de Benveniste e de alfabetização de Fiori:

"Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de se depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes."

Numa situação de sala de aula envolvendo indivíduos concretos, professor e aluno, a linguagem nem sempre se realiza numa dimensão interacionista e dialógica, pois é o professor quem demarca o espaço discursivo dentro do qual os alunos devem se movimentar. No caso das aulas de Português, a relação se torna duplamente assimétrica, pois a língua é, ao mesmo tempo, meio de expressão e conteúdo de ensino:

Alunos estão fazendo um exercício. Dois conversam alto:

Aluno: "Pô, cara, qual é?"

Aluno: "Sai!"

Professora: "Não quero saber dessas brincadeiras nem de gíria em sala de aula".

Aluno: "Professora, a gente podia fazer uma redação só de gíria".

Professora: "Carlos, vai estudar".

Veja-se que, na verdade, os alunos fizeram duas proposições que foram peremptoriamente rejeitadas, ao mesmo tempo em que o professor impunha o seu ponto de vista. Não houve troca de opiniões, porque, segundo avaliação do professor de Língua Portuguesa, ele como autoridade em Português não pode se desviar dos objetivos da disciplina. Com tal procedimento do professor instala-se a contradição entre o objetivo de sua aula (aumentar a competência e o desempenho lingüístico do aluno) e o seu modo de atuar (negação do direito do aluno dizer a sua palavra, firmar-se como sujeito da interlocução e da aprendizagem).

São atitudes antidialógicas dessa natureza que impedem a tomada de consciência do aluno. Essa sintaxe autoritária que faz prevalecer a ordem do professor acaba por aniquilar a criatividade e a crítica do aluno. Na passagem de aula acima, o aluno pode até estar usando uma premissa falsa (uma redação só com gíria) na concepção do professor, mas em termos de processo interlocutivo essa proposta deve merecer a mesma atenção que outra mais adequada, também segundo a visão do professor. O mesmo se diga em termos de processo epistemológico e pedagógico.

Essa convivência diária com a contradição pode estar mostrando a despolitização e o (des)preparo técnico do professor: ele não sabe o que faz, por que faz assim, com base em quê e para quê. Esse professor, ignorando a condição de falante de seus alunos, impede que eles alcancem a consciência de que são trabalhadores da e na língua:

"Se o conteúdo da língua é a própria língua, é pela interação de todas as possibilidades que a existência da língua se efetiva para todos." (Silva et al., 1986, p.36)

A própria tradição escolar é autoritária e equivocada ao projetar como modelo de análise lingüística gramáticas normativas que descendem em linha direta da Grammatica Philosophica, de Soares Barbosa, redigida a partir do pressuposto de que a gramática deveria reproduzir a lógica da mente humana, que concebe idéias, formula juízos e os encadeia em raciocínios. A tarefa do gramático, nessa concepção, é buscar pela observação as unidades e conexões lingüísticas que correspondem às unidades e conexões do pensamento.

Passados duzentos anos, a idéia da construção da gramática pela observação foi esquecida e mantém-se apenas o estereótipo da gramática como imagem da língua. Assim, preserva-se (e entende-se) a ilusória idéia de que aprender português é dominar a gramática.

A gramática que temos não dá mais conta dos fatos da língua. Inútil, portanto, a tarefa de quereremos usar nossas gramáticas normativas como paradigma da linguagem atual. Também por esse prisma se mostra o viés autoritário de nosso ensino:

"Imaginar, hoje, um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se conhece da linguagem, é estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais. Talvez, nenhum outro

trabalho didático esteja potencialmente tão bem fundamentado como o ensino de língua. Infelizmente, porém, os progressos da lingüística e das duas ciências interdisciplinares (a psicolingüística e a sociolingüística) não chegaram ainda às salas de aula." (Faraco, 1984, p.18)

E assim o professor continua gastando a maior parte de seu tempo com a nomenclatura gramatical. Os usos da língua na escola continuam artificiais, como se se aprendesse para a escola e não para a vida. E com uma agravante. Ao expor os estudantes a um modelo arcaico e distante da experiência vivida,

"mais do que ensinar uma língua, o que elas (as escolas) conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave, porque, segundo Foulcault, 'o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o porquê, aquilo que se luta, o poder cuja posse se procura.'" (Possenti, 1984, p.39)

Tenho encontrado alunos que, já no 4º ou 5º semestre do Curso de Letras, oferecem ainda grande resistência à expressão oral e escrita em sala de aula, sob o argumento de não saberem falar um bom português.

Não se pode ignorar que existe toda uma história por trás dessa resistência. Nas minhas observações, tenho constatado que, na sala de aula, o esforço maior é exigido de quem ensina. Ele concentra as decisões, seleciona os conteúdos, determina as normas de convivência, escolhe os

métodos, recursos e estratégias. Os alunos ficam reduzidos a meros caudatários de seus desígnios. A eles está reservada a execução das tarefas, mecânicas, na maioria das vezes (e ... a culpa pelo seu fracasso):

Professora apresenta textos. Manda que todas as classes sejam agrupadas de quatro em quatro. Marca os integrantes de cada grupo. Dirige-se até minha classe e fica conversando: "Essa turma é impossível. Só querem falar sobre sexo e droga. O resto não interessa. Agora eu dei um roteiro para eles escreverem sobre o voto do analfabeto. Vê como conversam, mas na hora de escrever não sai nada. Nem sei o que fazer com essa turma. É em todas as matérias". Depois fala alto: "Gente, antes de entregar, passem a limpo e quero dar uma olhada pra ver se está tudo certo".

Toda essa reflexão ela poderia ter realizado com os alunos, fazendo-os dizer "a sua palavra". Teria certamente alguma surpresa e descobriria que eles não são assim fortuitamente. Pouquíssimas foram as situações de diálogo, em que o professor se postava também como ouvinte. Troca de idéias e discussões também não. Brigas sim.

Se a criança está na escola para aprender a escrever é porque ela ainda não sabe. Isso é o óbvio. No entanto, a escola parece ignorar isso, ao punir os erros (erros para ela, porque para os alunos são degraus necessários) derivados das hipóteses que os alunos vão construindo sobre o texto. Esses erros valem pontos que, acumulados, significam reprovação e desprestígio.

A escola passa anos ditando "normas" de bem escrever, coibindo "desvios", punindo "erros", inibindo o uso

espontâneo e natural da língua. Ao final e ao cabo desses anos, o que os alunos produzem é um conjunto de frases semelhantes ao da cartilha. Foi assim que os "exercícios de linguagem" prepararam os alunos: para reproduzir mecanicamente as seqüências de palavras como as que aparecem nas atividades da escola.

Segundo a Professora Maria Bernadete M. Abaurre (1985, p.27),

"A essa altura é extremamente difícil recuperar no aluno a capacidade de elaborar textos escritos entendendo-se por texto escrito uma proposta de escrita significativa, coesa, que preserve a voz do autor, o espaço onde ele se pronuncia sobre si próprio e sobre o mundo com o qual tem que aprender a conviver."

Se as interações verbais entre professor e aluno fossem praxe corriqueira e natural desde o início da vida escolar, o texto daí emergiria como uma produção natural e coletiva. Estou falando de uma acepção mais ampliada de texto verbal, como um conjunto de enunciado organizado, coeso e coerente e com significado. Mas é claro que, para isso, o professor teria que se despir de seu autoritarismo institucionalizado e reconhecer o direito de seus alunos a uma escrita e leitura produtivas. Isso implicaria dividir poder, compartilhar autoridade, e também somar compromissos. Isso implicaria a preservação da sala de aula como espaço de reflexão e criação, além de usos significativos da linguagem escrita e oral.

Mas é triste, muito triste, saber o que acontece especialmente com aqueles alunos que, pelas suas condições sócio-econômico-culturais, já têm sua cidadania cassada. Não bastasse isso, a escola faz com que eles acreditem que o puro desempenho mecânico da leitura e da escrita seja um salvo-conduto para a cidadania. Exatamente eles que teriam tanto a dizer...

Mas por que tantos traumas na aprendizagem escolar da língua, se para aprender a falar ninguém sofre? Uma criança em pouco tempo aprende os intrincados mecanismos da linguagem. Ela tem liberdade de interagir com o objeto que está conhecendo, de formular hipóteses acerca do funcionamento da linguagem, de fazer e desfazer generalizações, de formular hipóteses, de "errar" quantas vezes quiser, de construir paradigmas. Ela percebe que seus "textos" têm significado para os demais interlocutores. E que são respondidos por outros textos, cujos significados também são negociados. Descobre que seus enunciados são ações que provocam reações, resultados. O uso da linguagem são ações produtivas.

Nesse processo (socio)interativo, a criança constrói a linguagem, que se complexifica à medida que novas hipóteses vão sendo levantadas e resolvidas. Portanto, é pelo uso da linguagem que a criança vai inferindo as leis que a regem; é pelo uso da linguagem que dela se apropria a criança.

Na verdade, de acordo com Bakhtin, Benveniste, Austin, Leontev, Luria, Vigotsky e outros (Koch, 1992, p.13), a criança executa uma ação intersubjetiva por meio da linguagem. E nesse trabalho ela constrói a linguagem, ao mesmo tempo que a linguagem a constitui como sujeito diante do seu interlocutor.

Se é esse o processo de construção da linguagem, se essa é a função da linguagem, por que a escola nega esse processo e essa função em suas salas de aula, embora presentes em seus planejamentos? Por que a oportunidade de os alunos dizerem "a sua palavra" em sala de aula é tão dificultada? Afinal, para quem é essa aula? E para quê?

A propósito desse tipo de aula, não ficaria melhor a recomendação de Freire (1981, p.152):

"O intento de ultrapassagem do estado de objeto para o de sujeito - objetivo da verdadeira revolução - não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão."

As atitudes antidialógicas do professor, sobretudo as mais simuladas (por exemplo as perpetradas pela via didática, "certo/errado"), acabam por desviar o aluno do aspecto criador do discurso. Outro pretexto para este autoritarismo didático e para a falta de interação é a falta de tempo para vencer os conteúdos. Parece até que foram os alunos feitos para os conteúdos e não o inverso. A maneira mais rápida para vencer os conteúdos é dar matéria. Tudo o

que divergir dessa meta, o professor considera desvio, dispersão, perda de tempo:

Aluno: "Professora, tenho uma dúvida aqui".

Professora: "Vamos, gente, rápido. Terminaram? Temos que ver os indefinidos ainda hoje".

Os professores ainda estão dominados pela idéia de que precisam repassar o conhecimento. A qualidade de suas aulas é proporcional à quantidade de dados e informações: "Hoje a aula rendeu, dei quase todo o conteúdo".

Também é muito sintomático o pouco tempo que o professor dá para o aluno responder às suas perguntas. Essa também é uma prática assaz utilizada. O professor, nas aulas observadas, exigia respostas em cinco segundos a questões complexas, que exigiriam o triplo do tempo apenas para traçar algumas preliminares da resposta. De duas uma: ou o aluno raciocinar não é importante ou a pergunta é retórica e o professor não está interessado em saber a resposta que o aluno dará. Em ambas as situações a questão se insere num contexto antidialógico que desvaloriza a interação e desprestigia o processo de construção do conhecimento.

Tais atitudes praticadas em aula não se coadunam com o pensamento de Freire (1986, p.123), para quem

"diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem."

Na situação específica de sala de aula,

"o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto."
(Shor, Freire, 1986, p.124)

5 - CONVERSA COM PROFESSORES E ALUNOS

5.1 - Conversa com professores

Os professores, com exceção de dois, já eram meus conhecidos pois tinha trabalhado nessa mesma escola durante quatro anos. Assim, julguei mais adequada a coleta de informações adicionais por meio de conversas mais informais. Como eu tinha a questão - como os professores pensavam a escrita na escola? -, poderia usar a estratégia mais adequada para formulá-la.

Antes de entrar na questão propriamente dita, cabe ressaltar que já desde o tempo de meus avós as crianças vão para a escola para "aprender a ler, escrever e fazer contas". Parece ser uma questão pacífica. Mas, se esta é a tarefa básica e mínima, como não consegue a escola executá-la? Fico apenas no "ler e escrever".

Leitura e escritura se equivalem em quase todos os aspectos. As habilidades presentes no ato de ler também estão presentes no ato de escrever. Como a leitura começa antes do texto e vai além do texto (Silva, 1986, p.49),

também a produção textual começa antes do ato de escrever e vai além dele. Para se poder reorganizar o mundo é imprescindível saber lê-lo (entendê-lo). Quando faço a minha leitura de um texto x, estou na verdade reescrevendo-o. O problema da leitura é tão ou mais sério que o problema da escritura.

Grande parte de respostas equivocadas dos alunos se devem a interpretação mal feita das questões. Lembro-me de um texto de Gadotti, usado na faculdade com calouros, que tinha mais ou menos este início: "A educação tradicional quer-nos fazer crer que o ato pedagógico é neutro... Mas...". Pois, ao ser-lhes solicitado um resumo do texto, grande parte dos alunos escreveu que o autor achava que a educação devia ser neutra.

A minha experiência de mais de quinze anos de correção de redações do vestibular da UFRGS e da PUCRS mostra que, se decidíssemos ser rigorosos na resposta ao que é solicitado, o número de notas baixas nas redações aumentaria ainda mais. Isto significa que o problema da escrita, pelo menos no caso, inicia pela leitura.

Na maioria das vezes a leitura apenas se inscreve nos níveis morfofonéticos, onde ler é pronunciar bem todas as letras e sílabas, não chegando o aluno muitas vezes ao nível pragmático (onde estabelece relações críticas com suas experiências.)

A leitura é dirigida pelo professor, sem uma análise prévia das necessidades e interesses dos alunos.

Nos raros casos em que é trabalhada a interpretação de textos, todo o trabalho constitui um processo mecânico, cabendo aos alunos localizar a resposta, que está pronta no texto, ou dar a resposta que o professor deseja.

A título de ilustração do que estou dizendo, no ano passado uma aluna minha de Prática de Ensino em Língua Portuguesa estava propondo um trabalho de interpretação de texto com sua turma de Prática (8ª série) quando, ao passar aos alunos um texto com diversas questões, um aluno se levantou e disse: "Professora, está errado esse exercício." (Os alunos gostam de testar os professores novos.) "Como está errado?", assustou-se a estagiária. "Ah! professora, essa não é a primeira pergunta de 'interpretação de texto'".

Como já disse acima, essa questão é tão ou mais séria que a da escrita. Por quê? Primeiramente, por um motivo de ordem teórica. A leitura força a presença do interlocutor, que tem suas vivências e concepção de mundo diferentes das do autor do texto. Como tal ele cria outro texto, produto (ou síntese) da visão do leitor e da visão retratada pelo autor. Esse processo constitui uma legítima autoria de um novo texto. Segundo, por um motivo de ordem prática. Como os professores apenas apontam a escrita como finalidade das aulas de Português, é óbvio que a leitura não é

trabalhada e, quando o é, assume um sentido acidental, sem nenhuma orientação crítica.

Os professores, sondados sobre o que eles consideravam como finalidade das aulas de Português, responderam unanimemente: ensinar a escrever. Tal redução, eliminando outras atribuições do mestre do vernáculo — imaginava eu — me facilitaria grandemente o trabalho. Agora, as aulas certamente se orientariam para a produção textual. Infelizmente isto não aconteceu. Antes pelo contrário. O que vi foi um exacerbado apego ao formalismo gramatical, uma dependência dos mecanismos da tarefa e uma centralização discursiva e de poder na pessoa do professor, conforme mostra o capítulo anterior.

Quando indagava pela operacionalização desse objetivo, as respostas não eram tão convergentes:

"Nas minhas aulas, eu uso livro. Tem os exercícios... Redação? Não dá não. Tenho quatro turmas."

"Eu ensino assim como aprendi. Tem que saber gramática, concordância, crase, acentuação e análise sintática. Mas eles não querem nada..."

"O problema é que tem que pensar. E eles não pensam. Só chutam. Olha aqui essa prova... (mostra prova toda marcada) Dá pra desanimar. A gente se mata explicando..."

"Ah! eu dou exercício sobre tudo e tema pra casa. E eles só fazem se vale nota."

As falas dos professores confluem para as minhas observações de aula. O trabalho de redação é raríssimo. (Numa aula em que houve redação, um aluno me segredou: "Ela nunca dá redação. Hoje é porque o senhor tá aqui".) Não é mesmo

possível a alguém com mais de vinte aulas semanais dar, digamos, uma redação por semana, sobretudo, utilizando esse critério tradicional de correção pelo professor. E, em todos os casos observados, o professor propõe o tema, o aluno escreve, o professor leva para casa e traz corrigido. Via de regra, o aluno vê que nota tirou e nem liga mais para o seu trabalho. Certamente, outro seria o resultado se o tema constituísse um problema para os alunos, que poderiam discuti-lo antes, em grupo ou com o professor. Além disso, o interlocutor do aluno poderia ser um colega em vez do professor (que é um leitor gramático). A avaliação do trabalho poderia ser realizada por esse colega-leitor. Tal prática resgataria o caráter interativo da linguagem e criaria um contexto natural de autor-leitor.

Lembro-me de um episódio acontecido comigo em 1986, quando lecionava redação para as turmas de 3º ano de Magistério nessa mesma escola. Num sábado pela manhã (esse era o dia das aulas de redação!), encontrei a turma 302 em polvorosa. Eram alunas chorando, outras tentando consolar as que choravam. Algumas queriam ir à SEC, outras defendiam uma passeata. A turma estava em pé de guerra. Parecia não haver clima para escrever. Após me inteirar do motivo da revolta (a turma fora agredida por um professor, e o SOE ainda dera razão a ele), ponderei com elas que realmente era uma situação de injustiça e que alguma coisa precisava ser encaminhada para restabelecer a justiça. (Estava ali pipocando na nossa frente um problema. Eu poderia dizer que havia outras instâncias para resolverem aquilo e solicitar o espaço

da minha aula.) Ao propor esse encaminhamento pensava numa das funções da escrita: organizar nosso mundo exterior e interior. E aquilo estava um caos. Uma aluna, então, sugeriu que se encaminhasse um documento ao CAP (Conselho Administrativo e Pedagógico). Outra, grávida, disse que preferia conversar com seu filho sobre aquela injustiça. Uma terceira pretendia denunciar aquilo em forma de verso. Resumindo: aquela foi uma das melhores aulas de redação. Os alunos produziram conjuntamente um documento encaminhado ao CAP, anexando dois poemas sobre injustiça.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é que o leitor é sempre co-enunciador. E como o autor-aluno pode levar isso em consideração sabendo que o seu leitor é o professor, que sabe tudo, que tudo corrige, para o qual nada está perfeito?

Esse professor assim age respaldado nos modelos de professores que teve. Dizer "eu ensino assim como aprendi" mostra que o que acaba prevalecendo não são os métodos de ensino que foram ensinados, mas os que foram usados com ele. Nesse tipo de ensino, os apontamentos do professor passam para os apontamentos dos alunos sem passar por nenhuma cabeça.

Vale aqui a lembrança de Madalena Freire (1992):

"Não existe autonomia sem apropriação do seu pensamento. O educador estuda a teoria dos outros construindo a sua. Só com sua teoria nas mãos ele questiona, e recria as teorias dos outros. Nenhum educador é

sujeito de sua prática se não tem nas mãos a sua teoria."

Com a falta de uma fundamentação teórica de nossos professores, as atividades na sala de aula caem num tarefaísmo incoseqüente. O professor, não se apropriando da teoria, aliena-se no seu trabalho. À semelhança de um operário cuja única função é apertar os botões, sem entender os mecanismos que eles acionam, o professor também não sabe o que faz, por que faz e não entende o motivo por que "os alunos só chutam", "só fazem se vale nota" e "não querem nada com nada".

5.2 - Conversa com alunos

De maneira bastante informal, em intervalos de aula, no bar da escola e, às vezes, até mesmo durante as aulas, conversava com os alunos sobre suas aulas de Português. Nossas conversas giravam em torno do que gostavam e do que não gostavam nas aulas, da serventia e da importância das aulas e de suas idéias sobre prática de produção textual.

Antes de mais nada chamou-me a atenção a concepção que eles têm sobre aprender Português. É generalizada a idéia de que Português, ao lado da Matemática, é a matéria mais difícil, porque "têm muita regra e exceção e nome muito complicado pra saber" (Vinicius, 8ª série).

Um aluno, muito tagarela e dispersivo em aula, me confidenciava: "Aqui não entendo nada. Eu estudo só pra prova. Barbadinha!". E me piscava maroto.

Saber Português é, em síntese, saber as normas e dominar a nomenclatura gramatical. Esta visão dos alunos deriva diretamente do tipo de aulas que têm. Ela é coerente. Estranho seria imaginar que eles fossem ter outra compreensão, diferente do que sua experiência lhes possibilitasse ter.

À pergunta se gostavam de escrever, a maioria deles respondeu que não e justificavam o fato alegando que faziam muitos erros. Mas que erros? "Erros de Português, professor, acentuação, crase...".

Muitas respostas dos alunos sinalizam para um objetivo fechado em si mesmo. Assim, confessam que estudam para passar de ano, para tirar boas notas, porque esse e aquele conteúdo vão servir de base para o ano seguinte. O esforço, o sacrifício de "suportar as aulas" se justificam por esses propósitos.

Os trabalhos de redação são os mais repudiados. Isso eu mesmo constatava. Quando o professor dizia: "Hoje vamos fazer uma redação" (esse plural é retórico, pois o professor nunca é interlocutor textual), ouvia-se um murmúrio geral de insatisfação. Escrever significava grande sacrifício: escreviam coagidos. Até porque — imagino eu — é o momento em que a decoreba não funciona, em que as normas gra-

maticais, que foram até o período, também não funcionam, e o aluno se sente "no mato sem cachorro". É o momento em que o aluno precisa se transfigurar em sujeito consciente de seu trabalho lingüístico. É o momento da desreificação, de apropriação da subjetividade. E como os milagres são cada vez mais raros...

Pécora (1986, p.37) fala da *imagem escolar* que o aluno adquire da linguagem,

"em que ele não tem lugar - quando muito o seu lugar é o de quem não pode olhar para os lados e precisa de nota - e que o torna avesso a tudo que se refira a ela: Deus me livre de português!"

E vai adiante alertando que

"Nesse caso, é óbvio que qualquer relação de conhecimento que o aluno poderia travar com a linguagem está definitivamente comprometida. E, é preciso reconhecer que esse não é um problema de origem pedagógica, não adiante introduzir mil-técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português." (Pécora, 1986, p.37-8)

O que leva o aluno alimentado pela concepção gramaticalista e antidialógica da linguagem a encarar uma folha de papel em branco não é "a crença de que ali está a chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir..." (Pécora, 1986, p.68), mas a obrigação de preencher aquele espaço, mesmo contra a sua vontade e sem saber com quê. Quem ali está não é um sujeito do discurso, mas um aluno e sua carga escolar.

6 - REFLEXÕES FINAIS

Ao desconfiar que poderia haver uma estreita relação entre construção da subjetividade e produção textual e propor-me aprofundar nessa dúvida, estava me envolvendo temerariamente numa empreitada que poderia ter - reconheço agora - um tratamento menos superficial que o dado nestas páginas.

A busca de relação entre subjetividade e produção textual obrigava-me a transitar, sempre com alguma tensão, entre a Pedagogia e a Lingüística, quando não a incursionar por outros campos ainda mais perigosos, porque desconhecidos, como a Filosofia, a Antropologia e até a Teologia. Tais peripécias, mesmo que por vezes pudessem parecer "coisas de aluno dispersivo", não raro serviam para clarear alguns recantos mais escuros.

Foi nesse ir e vir, tentando pontes e juntando experiências vividas aos dados da pesquisa, que cheguei a este texto, que antes de ser texto é leitura, minha leitura. Leitura dos autores, das aulas assistidas, dos eventos diários e dos relatos prestados, que transformo,

ampliado, em novo texto, para outras leituras. E outros leitores-interlocutores, que imagino professores de 1º e 2º graus, muitos deles destruídos em sua identidade e negados em sua subjetividade. São esses interlocutores reais, geralmente ausentes das herméticas discussões acadêmicas sobre o ensino, que procurei trazer ao debate, com sua prática, suas concepções, seu dia-a-dia. E com eles gostaria de compartilhar essas reflexões finais, pois com eles me identifico pela história comum de professor de 1º e 2º graus e, sobretudo, pelo desejo de fazer o melhor, embora nem sempre alcançando o intento.

Retomando o fio condutor deste trabalho, considero juntamente com Geraldi (1991, p.135) ser a produção de texto (oral e escrito) o ponto de partida e de chegada de todo o processo ensino/aprendizagem da língua, porque é no texto que

"a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões."

É por meio do texto que o sujeito articula seu ponto de vista sobre o mundo e se compromete com sua palavra: ele se diz dizendo o mundo. No entanto, à semelhança da leitura, o texto também inicia antes do texto e vai além do texto. Essa construção requer certas condições (Geraldi, 1991, p.137):

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (assunção da responsabilidade por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar a), b), c) e d).

Como essas condições implicam um processo de conscientização e interação, pode-se realmente defender que o texto inicia antes de sua estruturação. Ou seja, um sujeito que se abre conscientemente para o outro é quem escreve. E como o escrever (fazer) envolve concomitantemente a conscientização e a interação, amplia o sujeito sua compreensão de mundo, indo, portanto, sua escrita além do texto.

Becker (1984, p.4), de certa forma, ratifica esta minha conjectura ao defender que

"o homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem o que compreende: fazer e compreender (Piaget) equivale a agir e refletir (Freire) desde que dialeticamente entendidos."

Por sua natureza mesma, esse processo só se desencadeia pela ação do próprio sujeito e não como produto da doutrinação ou de um ensino unidirecional, conclui esse mesmo autor (Becker, 1984, p.4).

Na defesa desse raciocínio, outros autores podem ser avocados, a começar por Piaget (1980), que ensina que o conhecimento resulta de uma atividade estruturada por parte do sujeito. E Freire (1981, p.79) reafirma a posição do sujeito epistemológico: "Ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo", para Fiori (1991, p.78) concluir pela insubstituibilidade do sujeito na construção de seu saber: "Ninguém aprende o que lhe ensinam; cada um aprende o que aprende".

Inserindo essas afirmações no contexto de minha pesquisa, ou seja, a aula de Português, e cotejando-as com as práticas aí desenvolvidas, o impacto é inevitável. De um lado, professores com limitada consciência político-pedagógica, com praticamente nenhuma consistência teórica em sua área de saber desenvolvem um trabalho que nega a premissa, a condição primeira, de toda construção do saber: que o aluno mesmo seja o sujeito de sua aprendizagem. De outro lado, temos os alunos expostos a uma rotina de reprodução de modelos, obrigados a realizar atividades cujo sentido e propósito desconhecem e coagidos a se movimentar no campo discursivo do professor, que concentra a autoridade da palavra e detém o monopólio do poder.

Aparentemente, ante tal quadro, todas as saídas estão fechadas. No entanto, parece que algumas resistências tentam romper esse bloqueio. A primeira delas é o fato de as regras gramaticais serem ensinadas durante onze anos e o

aluno não aprendê-las, quando, tecnicamente, dois anos seriam mais que suficientes. Esse é um dos sintomas mais claros de resistência. Segundo o Prof. Carlos Maciel da Cunha (1982, p.18), da UFMG:

"Há alguma coisa de sério nisso. Não é por incompetência do aluno que isso acontece (sic). Me parece que é pela inteligência do aluno, pelo seguinte: existe em todos nós uma parte sadia, felizmente, que resiste às pressões, às besteiras. Do modo como esse ensino é feito, sem metas, em raízes, o aluno resiste. Então por que continua? Ele resiste e insiste. É porque o aluno sabe que dá pra passar de ano."

Outras formas de resistência são representadas pelas brincadeiras dos alunos, como observei nas aulas assistidas. Como não conseguiam "jogar" de acordo com as regras discursivas do professor, eles fugiam para outro campo onde pudessem ser "jogadores". Assim, em muitos momentos, flagrei-os, por exemplo, rindo do penteado "demodê" da professora, fazendo comentários maliciosos sobre alguns de seus aspectos físicos, desdenhando seus valores e fazendo muxoxo dos "sermões" da mestra. Mesmo quando faziam silêncio, seu silêncio não era de adesão à aula, mas de alheamento. No caso, "quem cala não consente".

Pena que a reação não seja conscientemente elaborada. Os psicólogos vê-la-iam como mecanismo de proteção à sanidade psíquica do indivíduo, como insinua acima o Professor Maciel. Sendo assim, ela fica sempre a meio caminho, ou seja, detesta-se Português, não se aprende a língua por-

tuguesa na sua modalidade "urbana culta" e escrita pela qual - ninguém nega - se veiculam os discursos dominantes e só por meio da qual posso combatê-los. Como essa variante é a de prestígio socialmente falando, quem não a domina fica, também sob este aspecto, a meio caminho da cidadania. A linguagem, no caso, funciona como "arame farpado" da projeção e ascensão social, bloqueando o acesso ao poder (Gnerre, 1987).

Como essa resistência é bastante ingênua ("malandragem", "jeitinho" ...), torna-se impotente diante do rolo compressor (escusas pelo lugar comum!) ideológico do sistema escolar, assumido pelo professor-de-boa-fé.

Uma rápida recapitulação de algumas as notas colhidas nas aulas de Português ratificam a força ideológica da escola, que, negando a subjetividade, nega a possibilidade de se "textualizar" a realidade e o indivíduo (vale a pena reler aqui o episódio de "Fabiano" em 4.3!). E essa "textualização", que é conscientização (visão freireana e de Fiori) e interação (visão interacionista da linguagem), significa a afirmação do sujeito.

- "Hoje vamos ver outros valores morfológicos e funções do quê (...)"

- É obrigatório o uso de crase antes de..., é proibido antes de...

- Indica aos alunos o livrinho do Prof. Edson (que traz o modelo de redação)

- Foi dado um modelo a ser seguido

- "Parece que ninguém estava inspirado"

Ao deslocar, conforme se vê por esses exemplos, a gramática para fora da história, a escola consegue descontextualizar histórica e socialmente a língua e transformar o seu ensino em doutrinação (vide citação Becker). Com isso, inevitável é o processo de alienação tanto do professor quanto do aluno, pois ambos passam a ser seguidores de uma lei, ou doutrina, que pré-existe a eles e que se lhes sobrepuja. As tábuas da lei gramatical não são para ser discutidas, mas obedecidas (quando guri, também me diziam que "religião não se discute, se vive").

Essa visão distorcida a respeito da própria língua, que é produção coletiva e histórica de uma comunidade, faz o homem negar sua autoria e sua subjetividade, à semelhança das concepções medievais que negavam às pessoas o direito de se apresentarem como autoras de suas produções, obrigando-as a se assumirem como vermes ante o poder da divindade ("importa que Ele cresça e eu desapareça").

Expressões como "É obrigatório o uso de, é proibido antes de...", "Parece que ninguém estava inspirado", repetidas à exaustão nas aulas de Português, representam um modo de pensar generalizado que, ao mesmo tempo que retira do aluno a possibilidade de aprender, o culpa pelo seu fracasso.

Essa sintaxe de sala de aula, que apresenta conteúdos prontos e ordenados, leis promulgadas e modelos acabados e que "descobriu" que a produção de texto é questão de

dom, acaba por mi(s)tificar todo trabalho de produção de texto, que, segundo Guedes (1990:2.1.3), é um

"trabalho como outros trabalhos: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas (...) Não se trata de COMPOR, isto é, de juntar com brilho, nem de redigir, isto é, organizar, mas de PRODUZIR, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano."

No exercício de mistificação, o faz-de-conta predomina. As tarefas, não compondo etapas dentro de um plano de unidade e esta não se inserindo num arcabouço teórico, acabam por se tornar trabalhos mecânicos, dispersivos, domesticadores e alienantes:

- "Abram o livro na página 89. Em dez minutos vocês fazem o primeiro exercício e mais dez para o segundo. Depois a gente vê as respostas."

- Professora faz entrega da prova de Literatura e dá as respostas corretas e incorretas.

- "Azar, tá no programa. Se não a gente não vence tudo até o fim do mês."

- "Tinha que ler aqueles livros e fazer ficha."

- "Os professores só mandavam fazer aqueles exercícios. Depois nem corrigiam."

Também esse tipo de atividades, assim concebidas, contribui para a domesticação do aluno. Ele faz porque é mandado. Nada ele constrói, de nada ele participa conscientemente; sua contribuição é nula. Parece que nem o professor decide. Tudo vem decidido antes e de fora da sala de aula. Ambos, professor e aluno, estão imersos de tal forma

nesse estado de coisas, que não possuem intuições, movimentos próprios. Não se apropriam, como donos, sujeitos, da matéria que trabalham e do ambiente onde estão (há tantos anos). À semelhança de robôs programados, repetem dia após dia as mesmas tarefas e nesse repetir se repetem. Ali parece não existir paixão, vontade, raiva, vida... Apenas o fatalismo da rotina, à semelhança de um Prometeu condenado pelos deuses a recomeçar inutilmente a cada dia a mesma e cansativa jornada. Claro, nesse clima que subjetividade se desenvolve? Como pensar em produção textual, que implica necessária e antecipadamente a presença de um autor? Como poderá a língua operar nessas circunstâncias, alcançando objetivos como "formular mentalmente nossas experiências, organizando-as em esquemas inferenciais", como podemos torná-la "um instrumento mediante o qual atuamos sobre nossos circunstantes, criando e modificando situações" (Ilari, 1985, p.72)? Como poderá esta sala de aula ser a redenção da vida, desejo de Freire e Fiori?

Como "aprender a dizer a sua palavra", síntese de toda a pedagogia e de toda a antropologia (Fiori, 1981, p.13), quando, numa situação de sala de aula, o aluno, ao desejar expressar o seu mundo, a sua cultura, a si mesmo (pela gíria) é silenciado. E pelo professor:

Aluno: "Pô, cara, qual é?"

Aluno: "Sai!"

Professora: "Não quero saber dessas brincadeiras nem gíria na sala de aula".

Aluno: "Professora, a gente podia fazer uma redação só de gíria".

Professora: "Carlos, vai estudar".

O professor em sala de aula, ao delimitar discricionariamente o campo discursivo a partir unicamente de sua autoridade, acaba por restringir o surgimento de outros discursos:

"O controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento. Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações), maior o controle dos discursos e, por essa via, o controle da produção de sentidos." (Geraldi, 1991, p.61-2)

Mas é exatamente isso que mais se vê em sala de aula. Sempre o monopólio da palavra: a palavra quem dá é o professor, dele é a palavra final. As decisões também. As interpretações, os entendimentos. Ainda bem que essa assimetria é quebrada pelos próprios alunos, que experienciam uma relação bem mais dialógica entre si que a estabelecida com o professor. Via de regra, na sala de aula vale o "cada um por si e Deus por todos", erradicando, assim, o valor da interação e do diálogo.

A negação da interação e da dialogicidade implica o "fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura" (Fiori, 1981, p.10), enquanto o diálogo é o

"movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para o infinito, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência de mundo, busca-se a

si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito." (Fiori, 1981, p.10-1)

Com essa reflexão de Fiori, cujo último período grifei, encaminho meu trabalho para seus parágrafos conclusivos.

Partindo de um relato de minha vida acadêmica - aluno, depois professor - impregnada em grande parte pelo senso comum, tentei, seguindo conselho de Paulo Freire (1992, p.84), superá-lo partindo dele e passando por ele.

Aliás, é aí, na minha vida acadêmica, que encontro a primeira evidência que me leva a crer que a solução para o chamado problema da linguagem - os alunos não conseguem produzir textos - não envolve apenas a mudança de método, de técnicas, mas requer uma profunda mudança de concepção de mundo, de educação, de linguagem e de ensino de língua materna. De pouco adiantavam minhas técnicas e estratégias, mesmo o meu esforço e vontade de acertar, sem uma teoria explicativa de mundo que iluminasse minha prática e sobre ela me desse um referencial de reflexão.

A convicção de que, se não formos capazes de colocar como princípio e fim de tudo o homem e fazê-lo tornar-se sujeito, toda nossa história estaria fraudada, se tornava mais e mais consistente à medida que me debruçava sobre os textos de Freire, Fiori, Geraldi e outros autores.

A condição de sujeito pressupõe um esforço humano, uma aprendizagem por parte do homem, pois

"O mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho." (Fiori, 1981, p.11)

Se isso vale para a vida também vale para a escola, que é parte da vida, pois, como dizia Freire (1992a),

"Não há a última palavra na escola porque não há a última palavra na história. A escola é um pedaço da história."

À medida que lia Freire, Fiori e Geraldi, estabelecendo com eles um processo de interlocução, novos olhos ia eu adquirindo para a realidade das aulas de Português. Os dados da pesquisa, os relatos de meus alunos, os acontecimentos de minha vida docente mostrando conteúdos fragmentados, estratégias de preenchimento, autoritarismo do sistema escolar (que o professor assume à feição), a rotina embotadora do dia-a-dia, a ausência do texto na sala de aula, tudo isso ia se recompondo, fazendo sentido. Tudo caminhava e encaminhava no sentido inverso da conscientização e da interação, sinonímia de assunção da subjetividade. Tudo levava à domesticação, à colonização das mentes. À negação do sujeito, incapacitado de construir sentido, de construir texto, seu texto. De dizer sua palavra.

7 - O FIO DE ARIADNE

Desde o início deste estudo, ao lado da questão central - relação entre produção textual e subjetividade - foi-se insinuando outra, da qual procurei fugir por respeito aos limites "sagrados" de um trabalho científico.

Mas ela impunha-se mais e mais à medida que o trabalho avançava, exigindo sua explicitação. O que faço aqui, após as reflexões finais, na espera de atenuantes e concessões do leitor.

Procurei demonstrar que a produção lingüística pressupõe a condição de sujeito e que, pelo fato de o modo de produção da linguagem em sala de aula não estar considerando essa condição, o aluno acabava não aprendendo a produzir seu próprio texto.

A seqüência desse fio condutor me levava à questão da formação do professor, que não aprofundava por uma questão de delimitação temática. Embora "a formação do professor" extrapole o objetivo do estudo, não posso deixar de situar aí o ponto nevrálgico para a superação do

problema aqui enfocado. É imprescindível a presença de professores competentes técnica e politicamente, na tarefa de projetar e construir uma nova educação.

É por isso que, ao denunciar uma escola "onde predomina um pensamento calcificado e calcificante, programático e combinatório, protegido por um conjunto de regras de hierarquias diversas" (Barbier, 1985, p.19), o que desejava era anunciar uma nova escola. Ao criticar as aulas que temos, afirmava outras aulas possíveis. Quando propunha o fechamento de uma porta, o que desejava mesmo era mostrar a necessidade de nova abertura. Quando criticava o professor que produz o embotamento do espírito e a negação do sujeito, imaginava como deveria ser a formação do professor.

E, nessa busca da saída, não posso deixar de registrar o encontro que tive, já ao apagar das luzes, com Maria Isabel Dalla Zen (1991) e com sua "Histórias de Leituras na Vida e na Escola". Pois Maria Isabel, estudando as condições de produção de leitura em uma sala de aula (e fora dela) de uma escola pública distante menos de mil metros da minha (da pesquisa), também chegava a conclusões semelhantes às minhas:

"Ao que parece, pelas condições em que se desenvolve, professora e alunos não têm operado com a idéia de que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto e que nesse encontro a história de ambos se modifica." (33)

[...]

"A professora, durante os nossos encontros, referiu sempre a necessidade de seguir os conteúdos estabelecidos no programa, mencionou a falta de tempo para a produção de texto...: 'Eles perdem muito tempo escrevendo, preciso seguir os conteúdos, estão muito atrasados'." (36)

[...]

"Tomar a produção textual dos alunos como fonte de informação das suas vivências, enfim, é procurar ouvir, compreender o que têm a dizer." (52)

E, quando a pesquisadora que propunha "fazer da sala de aula um espaço do uso da palavra, de problematização" (22), se diluiu na professora, que demonstrava, além de um consistente domínio técnico em sua área de conhecimento, um agudo senso crítico da realidade, a mudança foi fantástica:

"Foi uma fala entusiasmada, mas organizada. Quantos conhecimentos entraram na roda, quantas inferências fizeram! Falaram com fluência, vocabulário adequado não faltou. Era o conhecimento de mundo posto em jogo, enriquecido e ampliado." (61)

[...]

"Tentaram demonstrar situações cotidianas e engraçadas. Houve a opção por um vocabulário mais descontraído, seguindo, talvez, o rastro da crônica. Não deixaram de incluir o diálogo." (74)

Seguindo os passos de Dalla Zen e observando como ela vê a realidade, o que ela vê nessa realidade, que soluções propõe e realiza, não temos como negar a evidência de que estamos diante de alguém que transcende essa realidade, porque dela se apropriou.

A conclusão de seu trabalho, à qual gostaria de juntar as minhas, sinaliza em direção de um novo professor: professor-pesquisador, que se forma no dia-a-dia pela ação-reflexão-ação; professor-sujeito, que se constitui a cada momento pela consciência de seus atos e de suas representações, para que possa ser sujeito entre sujeitos.

Outras saídas?

Procuro-as na universidade imaginando uma academia articulando reflexão e ação num esforço consciente de concretizar, a partir de si mesma, a idéia de uma sociedade cidadã.

Penso-as como um projeto de sociedade nova que descubra ser a educação adequada um dos meios para promover transformações sociais.

Desejo-as nas contranarrativas, capazes de descolonizar nossas mentes e desejos.

Vislumbro-as nas idéias e atos que criam utopias, desestabilizam e subvertem a ordem bem comportada.

Vejo-as, sobretudo, na palavra, construtora de sentido e de sujeitos.

8 - BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Bernadete M. Leitura e escrita na vida e na escola. *Interação*, São Paulo, v.2, n.16, p.26-29, nov. 1985.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987. 128p.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246p.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196p.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 280p.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro: Cortez e Moraes, v.1, n.2, p.60-9, jan. 1979.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem. J. Piaget e Paulo Freire*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado).
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, Universidade de São Paulo, 1976. 387p.
- CHARDIN, Pierre Teilhard. *O fenômeno humano*. 3.ed. São Paulo: Herder, 1970. 355p.
- CUNHA, Carlos Maciel da. Fundamentos pedagógicos e educacionais do ensino de Português. *Revista de Estudos de Língua Portuguesa*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.1, n.1, 1982.
- DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *História de leituras na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

- ETGES, Norberto Jacob. **Habitus do professor.** In: **Avanço progressivo nas escolas de 1º grau do Estado de Santa Catarina: balanço e perspectivas.** Porto Alegre: UFRGS/INEP, 1983. p.127-74.
- FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de Português.** In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 3.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.17-23.
- FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra.** In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.3-16.
- _____. **Textos escolhidos: v.II: Educação e Política.** Porto Alegre: L&PM, 1991. 296p.
- FREIRE, Madalena. **A reinvenção da escola.** Palestra proferida na SMED, Porto Alegre, em 27 de maio de 1992.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **La conscientización desmitificada por Freire.** Revista SIC, Caracas, v.38, n.373, p.164-66, abr. 1975.
- _____. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** 9.ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1985. 96p.
- _____. **Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 220p.
- _____. **A reinvenção da escola.** Palestra proferida na SMED, Porto Alegre, em 27 de maio de 1992a.
- FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção da ignorância na escola; uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1989. 132p.
- GERALDI, João Wanderley. **Texto: um problema para o exercício da capatazia.** Contexto & Educação, Ijuí: Universidade de Ijuí, ano 4, n.16, p.79-85, out./dez. 1989.
- _____. **História do ensino de Português.** Palestra proferida no Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, em 4 de outubro de 1989.
- _____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252p.
- _____. (org.) **O texto na sala de aula.** 3.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125p.

- GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 91p.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Manual de redação*. Porto Alegre, s.ed., 1990. 182p. mimeo.
- IGNÁCIO, Sebastião Exedito. Considerações sobre o ensino da metalinguagem na escola de 1º grau. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Anais do Seminário do Gel*, Araraquara: UNESP-ILCSE, 1986. 366p. p.175-83.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 88p.
- _____. O que significa "ensinar" a língua materna. In: SANFELICE, José Luís. *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas: Papirus, 1988.
- JAEGER, Werner. *Paidéia; a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 1343p.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992. 116p.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo Galvão. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1985. 188p.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade; por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985. 110p.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. 93p.
- McLAREN, Peter. *Rituais na escola; em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991. 400p.
- MORAIS, Regis de (org.). *A sala de aula: que espaço é esse?* 4.ed. Campinas: Papirus, 1989. 136p.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 99p.
- PIAGET, Jean. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (org.). *Language and learning; the debate between Jean Piaget & Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.31-9.

- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 28.ed. São Paulo: Martins, 1971. 176p.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem*. São Paulo: Mestre Jou, 1981. 285p.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. *A linguagem como trabalho e como mercado; uma teoria da produção e da alienação lingüística*. São Paulo: DIFEL, 1985.
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação; abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 192p.
- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224p.
- SILVA, Dinorá Fraga da et al. *Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1978. 104p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1986.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da et al. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986. 74p.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989. 96p.
- TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981. 184p.