

Simpósio

**SIMPÓSIO: "A CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS NA ESCOLA: PRIMEIROS
RESULTADOS DE PESQUISA**

Participantes:

Adilson Odair CITELLI^{*}

Helena H. Nagamine BRANDÃO^{**}

João Wanderley GERALDI^{***}

Coordenação da mesa: Beatriz Marão CITELLI^{****}

Apresentação - Lígia Chiappini

O que segue são, como diz o título geral deste grupo de trabalho, os primeiros resultados de uma pesquisa em andamento, as primeiras conclusões da análise de dados obtidos através da observação sistemática de aulas em 15 escolas da capital (em terceiras, quintas e oitavas séries). Trata-se de escolas do Estado, da Prefeitura e uma particular. Entre as estaduais e as municipais, de um lado, escolas comuns, de outro, escolas padrão (caso do Estado) e, de outro, escolas que participaram do Programa de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade ("escolas da inter", como se tornaram conhecidas entre os professores e alunos da rede municipal, onde o projeto vigorou de 1989 a 1992)¹.

Além dos dados obtidos pela observação direta, analisamos também os fornecidos por uma enquete feita junto a mais de 1000 alunos dessas mesmas escolas. As conclusões aqui apresentadas baseiam-se, ainda, em outras informações de uma espécie de corpus de controle, constituído pela experiência advinda da nossa longa prática de docência e assessoria em escolas da rede pública e particular.²

Os objetivos desta pesquisa eram principalmente:

1. Estabelecer um diagnóstico mais preciso da situação do trabalho com a linguagem e os textos nas escolas de São Paulo.

* USP - ECA

** USP - FFLCH

*** UNICAMP

**** Colégio Equipe

2. Fornecer subsídios aos professores dessas e de outras escolas para auxiliá-los a superar os problemas identificados e alcançar uma qualidade nova no seu trabalho pedagógico com os textos e a linguagem.
3. Formar pesquisadores jovens tanto teoricamente quanto na visão prática dos problemas do ensino especialmente da língua portuguesa, sensibilizando estudantes de Letras para as questões que a prática pedagógica no primeiro e segundo graus coloca à pesquisa universitária.
4. Identificar e sistematizar novas linhas de pesquisa que a realidade escolar nos coloca e que pedem um trabalho na confluência de diferentes áreas como a Teoria Literária, a Linguística, as Teorias das Comunicações e as chamadas Ciências da Educação.

Os fundamentos teóricos do trabalho são basicamente uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, inspirada em Bakhtin e uma concepção construtivista da educação, inspirada sobretudo em Vigotsky, concepções que acreditamos adequadas a uma visão democrática da educação tanto como forma de organização do sistema escolar e da sua instituição básica, a escola, quanto como forma de relação entre educador e educando.

Inspiram-nos também pedagogos progressistas, de Freinet a Paulo Freire e, como instrumento de trabalho, lançamos mão de teorias tanto linguísticas como literárias e comunicacionais que nos permitam analisar a dinâmica dos textos e dos seus contextos, incluindo aí a relação texto-leitor. Essas teorias nos permitem conceber e concretizar a noção de circulação, noção chave no projeto em diferentes níveis intra e extra-textos.

O método de trabalho em equipe parece-nos coerente com o fundamento político e teórico, na medida em que supõe a articulação difícil entre autonomia e dependência, entre trabalho individual e coletivo, entre especificidade e integração de disciplinas.

Na verdade, trata-se de um trabalho interdisciplinar, por força do objeto (o texto na escola) que nos força a sair das delimitações mais estritas da pesquisa acadêmica, obrigando-nos a levar em conta a dinâmica escolar e as relações entre áreas que na Universidade têm mais autonomia, tais como os estudos de língua e os de literatura ou estes e os de comunicações de massa.

Além de interdisciplinar, o trabalho é interinstitucional, envolvendo docentes e alunos dos cursos de Letras, Comunicações e Educação da USP e do Instituto dos Estudos da Linguagem, da Unicamp.

Mas uma novidade que nos parece ainda mais interessante é que ele é também intergeracional, envolvendo várias categorias de pesquisadores e, conseqüentemente, diferentes faixas etárias, de Titulares, doutores e professores experientes, já avançados nos quarenta, a bolsistas de iniciação científica e

aperfeiçoamento na faixa dos 20 ou 30 anos. O grupo vive dinamicamente essa heterogeneidade, já que, além de, ao longo de três anos de convivência, irmos todos ficando mais velhos e mudando nossos papéis e funções nas diferentes instituições envolvidas, incorporamos e adaptamos as mudanças de nível dos pesquisadores, especialmente a passagem da iniciação científica para aperfeiçoamento e deste para mestrado e doutorado. Até agora três passaram de aperfeiçoamento para mestrado e dois, de iniciação científica para aperfeiçoamento. À medida em que tais passagens abrem quotas de bolsas de iniciação científica e aperfeiçoamento, novos pesquisadores vêm sendo incorporados, o que representa um desafio para eles e para o grupo, pois trata-se de integrá-los o mais rapidamente possível a um trabalho já em fase avançada e andar rápido com o desenvolvimento da própria formação para que possam acompanhar as discussões e dar conta das tarefas que lhes cabem.

Essa dinâmica, se por um lado pode precipitar um processo de formação do pesquisador que sempre se quer mais sistemático e gradual, dificultando às vezes a identificação de carências específicas, por outro lado, permite dar saltos que acabam enriquecendo esse processo, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, facilitando a conquista da autonomia na medida mesma em que existe o amparo do grupo e um meio estimulante para mover à leitura, à reflexão e à escrita, pois todos são autores de relatórios e ensaios que registram as hipóteses, as questões, as perplexidades e as conclusões decorrentes da pesquisa e propulsoras dela.

Os seminários de iniciação científica da USP e a publicação dos ensaios que estão sendo produzidos por cada um desses pesquisadores vão permitir avaliar esse desempenho.

A leitura, a seguir, dos textos elaborados pelos coordenadores dos sub-grupos poderá deixar mais claro o teor do trabalho e dar conta dos primeiros resultados já passíveis de inventário.

Notas

¹ Os primeiros registros avaliações desse programa pode-se ler no livro coordenado por Nidia Pontuschka, *A ousadia do diálogo*, São Paulo, Ed. Loyola, 1993 e no artigo de Ligia Chiappini, José Luis Miranda e Marcela Cristina Evaristo, "Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão de Paulo Freire a participação da Universidade". in: *Educação, Desenvolvimento e Cultura*, org. Antonio Faundez, São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

² Tanto os coordenadores, (os doutores João Wanderley Geraldi, Adilson Odair Citelli, Helena Nagamine Brandão, Guaraciaba Micheletti), quanto a sub-coordenadora (mestre Beatriz Marão Citelli) e, mesmo, alguns dos bolsistas mais jovens, têm uma experiência já longa nesse tipo de trabalho, seja através

da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL), seja na assessoria a programas como o acima citado, da Prefeitura de São Paulo ou outros, anteriores, também no Estado, através do EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço, um programa de formação-pesquisa da sub-área de Literatura e Educação, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP que está em atividade desde 1984).

A CIRCULAÇÃO ESCOLAR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS

João Wanderley Geraldi*

Observadas mais de mil horas-aula em quatorze escolas da cidade de São Paulo, os diários de campo foram mapeados a partir de um conjunto de 22 indicadores descritivos de episódios de sala de aula considerados significativos para os objetivos do projeto global. Consideramos como episódio uma sequência temporal de aula, com abertura e fechamento de uma atividade específica, interessando, no caso, a produção de textos. O passo seguinte do trabalho foi construir categorias analíticas de tais episódios. Obviamente, tal construção demandou um contínuo movimento entre os dados registrados nos diários de campo (acessíveis diretamente por episódio de produção indicado informaticamente no sistema DBASE-Clipper) e as informações teóricas resultantes dos estudos que necessariamente os dados exigiram. Ampliando nossa reflexão para além dos raros episódios de circulação dos textos produzidos por alunos, estes estudos resultaram de duas diferentes perspectivas necessárias à análise e à posterior construção de subsídios para professores de lo.grau na área de produção:

- a) de um lado, a análise dos processos didáticos desenvolvidos em sala de aula em que a atividade de escrever emerge;
- b) de outro lado, a análise dos produtos destes processos - os próprios textos dos alunos.

1. A escrita na sala de aula

Para dar conta das exigências postas pelos dois aspectos apontados acima, os estudos e discussões centraram-se nas distinções entre oralidade/escrita e suas diferentes funções em sala de aula. Uma releitura mais analítica de todos os

* O presente trabalho é parte do projeto temático "A circulação de textos na escola", financiado pelo CNPq e FAPESP, sob a coordenação geral da Profa.Dra. Lígia Chiappini de Moraes Leite. Do subgrupo de estudos de textos produzidos por alunos, por mim coordenado, participam: Beatriz Helena Marão Citelli (subcoordenadora), Conceição Aparecida de Jesus, Claudinéia Barbosa de Azevedo, Elisa Duarte Teixeira, Maria Madalena Iwamoto Sercundes e Marlete Carboni Tardelli, todas co-autoras deste texto apresentando os resultados até agora obtidos.

diários de campo permitiu constatar que a linguagem verbal atravessa todas as disciplinas, em ambas as modalidades, mas cada modalidade responde a diferentes funções. Dada a raridade de episódios de produção de textos, no sentido escolar de "redação", e dado que na maior parte do tempo de aula é a fala (a oralidade) do professor e mais raramente dos alunos o que se escuta, pareceria que a modalidade oral dominaria o ambiente de sala de aula. Um olhar mais atento, no entanto, mostrou que a escrita é uma constante nas escolas: nos ditados, nas cópias, nos resumos, nos esquemas, nas anotações dos alunos, nas paráfrases, nas respostas a questionários, nos testes, nos exercícios, etc.

Estas atividades, normalmente não incluídas nos estudos sobre produção de textos escolares, mostram esta presença constante da escrita na sala de aula - e nossos dados mostram ao mesmo tempo uma ausência ou raridade de produção de textos pelos alunos. Qual o sentido, então, desta presença?

Considerando-se a tipologia geral das situações de oralidade, proposta por Zumthor ("Permanência da Voz", in. O Correio da UNESCO, RJ, FGV/UNESCO, 1985):

- oralidade primária, sem contato com qualquer forma de escrita;
- oralidade mista, que coexiste com a escrita num contexto sociológico, onde a influência desta é parcial, externa e de efeito lento;
- oralidade secundária, que de fato se recompõe a partir da escrita (a voz pronuncia o que fora anteriormente escrito ou pensado em termos da escrita), num contexto onde a palavra escrita ganha precedência, tanto em atos como em imaginação, sobre a autoridade da voz;
- oralidade mediatizada, que atualmente conhecemos pelo rádio, por discos e por outros meios de comunicação de massa (Grenfell, 1991:24)

Pode-se dizer que a sala de aula é um espaço típico, em nossa sociedade, de uma "oralidade secundária". Seu domínio temporal - nas explicações e explicitações do professor, nas questões e respostas dos alunos - funciona como uma espécie de tempo de preparo para o importante - aquilo que se registrará como "conhecimento", como conteúdo ensinado/aprendido.

E neste sentido, a modalidade escrita, dentro da instituição escolar, tem prioridade sobre a oralidade. Esta aparece com maior frequência temporal e se constitui, basicamente, em condição prévia para a atividade de escrita ou dela resulta, como na discussão de textos lidos. Quando a fala dos alunos se presentifica, a interação oral permite frequentemente que o conteúdo circundante e informal, apreendido dentro ou fora do ambiente escolar, seja trazido para a sala durante o processo de aprendizagem. Nestes momentos, como já constatou o subgrupo que estuda a circulação de textos não verbais ou

materiais não didáticos, num "discurso subterrâneo" circulam as informações incorporadas pelos alunos através da TV, cinema, vídeos, jogos eletrônicos, etc. É o momento em que as falas dos alunos e dos professores são permeadas de outras vozes, circundando o tema central da própria aula.

Essa heterogeneidade de vozes, no entanto, passa pelo crivo da "triagem": ao explicitar-se o conteúdo - em geral nas "notas" dos alunos, nas respostas a questionários, nos esquemas sobre o tema - homogeneizam-se as vozes e higienizam-se as questões. O ensino depura o heterogêneo e o delimita na sistematização dos conteúdos e temas previstos pelo sistema escolar, constituindo o que Bourdieu denominou "capital cultural escolarmente rentável". O individual, que parecia às vezes emergir, enriquecendo o processo de aprendizagem, abrindo portas para o "novo" a ser incorporado ao já sistematizado, apaga-se. E o professor, atento para aparar as arestas do imprevisto, das vivências dos alunos, legitima as relevâncias através do conteúdo pré-estabelecido. O caminho trilhado, nestes casos, é o da heterogeneidade para a homogeneidade do tema e deste ao registro do que passa a ser "o conteúdo" apreendido. Os temas periféricos, e aqui se incluem diversas vozes que se cruzam em sala de aula no processo interativo da interlocução professor/alunos, alunos/alunos, acabam por convergir para o "centro", isto é, para o conhecimento escolarmente considerado válido e verdadeiro.

No conjunto das escolas observadas, escolas de ensino mais tradicional, no caso representadas por aquelas pertencentes ao sistema estadual de ensino, o professor parte sempre do conhecimento previamente selecionado pelo programa a ser cumprido, que funciona como "organizador" das diferentes vozes e as dilui no sistematizado, já que as explicações orais são "paráfrases" dos conceitos a serem apreendidos e as falas "válidas" dos alunos são aquelas que exemplificam o conceito estudado. Incorporados os conceitos, garantida a homogeneidade, definem-se as relevâncias do heterogêneo, do diferente: serem apenas exemplos ou maus exemplos (distinção basicamente de ordem ideológica).

Toda esta heterogeneidade de vozes que aparece na modalidade oral e as diferentes "vozes escritas" que circulam pela sala de aula (há vários episódios com diferentes recortes de jornais, trazidos pelos alunos) são apagadas pelos processos em que a escrita emerge em episódios normalmente não considerados em pesquisas sobre textos de alunos.

A constância de tal fato nos levou a incluir entre os fenômenos de "escrita" atividades que excluiríamos de nosso interesse mais imediato, uma vez que não representam atividades de construção de textos independentes, mas resultam de um registro escrito de uma fala que provém da escrita, isto é, do texto lido ou do conteúdo "científico" veiculado pela escola. As múltiplas vozes presentes na sala de aula (cf. Batista, A.A. Aula de português, Dissertação de

mestrado,FAE/UFMG,1991) na verdade se homogencizam precisamente no momento deste tipo de escrita: apagam-se as questões, registram-se as respostas. Nossos estudos ainda preliminares a propósito destes episódios nos levou a considerar este tipo de escrita como um lugar privilegiado de manifestação do "juridismo" (Cf.Lagazzi, O desafio de dizer não, Campinas, Pontes,1988).

Neste "juridismo" detectamos o funcionamento de dois aspectos da escrita: a fixação de normas (ortográficas, regras, convenções, instruções) e o registro do conhecimento "legítimo". O exercício da escrita se constitui, neste sentido, ora no lugar de ordenar e organizar o conteúdo do que se ensina, previamente estabelecido pelos programas e pelos livros didáticos, ora como o lugar de um acerto de contas entre a escola e o aluno, nos testes de avaliação.

Consideramos como exemplos típicos do "juridismo normativo" episódios de escrita cujo objetivo é o "registro" de normas e definições a serem fixadas pelo aluno: os ditados (em que as convenções ortográficas são centrais); a "criação" de frases com palavras com supostos problemas ortográficos (c.g. viagem/viagem; mal/mau, ouve/houve,etc); exercícios de treino ortográfico para "acalmar" a turma (e.g. escrever dez vezes cada uma das seguintes palavras: preguiça, desespero, caçador, desmandar, decisão); e cópias das mais variadas: de textos de livro didático sobre um conteúdo específico, de texto de jornal transcrito no quadro de giz, e até mesmo de texto de leitura contido no livro didático em uso pela classe.

Este último tipo de atividade de escrita mostra explicitamente este funcionamento disciplinar da escrita: não se trata pura e simplesmente de preencher o tempo, mantendo o aluno ocupado enquanto o professor precisa se ausentar da sala para "adiantar aula" em outra turma (há vários episódios de adiamento de aula, em que um professor substitui um colega ausente, atendendo ao mesmo tempo duas turmas diferentes e mesmo de séries diferentes); trata-se de um funcionamento que implicitamente produz atitudes diante da escrita, incorporando supostamente hábitos-padrão de organização e limpeza de textos. Um texto copiado é, em certo sentido, um texto que passa pela escrita do aluno. Seguramente, no entanto, não é um texto escrito pelo aluno.

A propósito deste funcionamento da escrita na sala de aula, cabe lembrar a posição de Lévi Strauss:

(...) a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... (apud.Gnerre, M. Linguagem, escrita e poder. SP,Martins Fontes,1987:44)

2. Os processos didáticos na construção de textos

No interior dos processos didáticos visando à construção de textos, um destaque mais específico foi dado aos episódios que correspondem a atividades de "redação" de textos com pretensão de independência e acabamento, ainda que nem sempre destinados à circulação, qualquer que seja a forma desta circulação. Tratou-se de estudar tais episódios buscando detectar "as metodologias de ensino" em vigor nas escolas pesquisadas. Uma síntese de tais metodologias foi obtida pela análise dos "momentos" de produção (foram raros os episódios de produção de textos sem preparação prévia e coincidiram com "adiantamentos de aula"). Em aulas em que há produção de textos, segue-se canonicamente o esquema:

- a) leitura
- b) comentário e discussão
- c) produção de texto

Analisando os recursos utilizados no desenvolvimento do primeiro momento (a), constatamos desde o uso de textos de livros didáticos, folhas mimeografadas/xerocadas até filmes. A "didaticização" de qualquer recurso se dá precisamente pela seqüenciação canônica estabelecida pela prática escolar: trata-se de "ler outro" para "ter o que dizer" logo após, quer se trate de dizer sobre o mesmo assunto, quer se trate de dizer da mesma forma. O momento do "comentário/discussão" inclui desde o estudo do vocabulário até a explicitação da "leitura privilegiada" (Orlandi, E. "As histórias das leituras" in. *Leitura: Teoria & Prática*, 1984) pelo professor (e pela escola). Sabe-se que a "leitura privilegiada" tem a função ideológica de circunscrever os sentidos e definir o legítimo. O exercício de escrever que se segue, obviamente, não resulta do "esquecimento da palavra do outro", mas de sua presença tão forte e marcante que o aluno acaba por se transformar em mero porta-voz, sem espaço efetivo de manifestação. Com isso acaba incorporando uma noção de escrita - a repetição e a paráfrase - como forma que lhe cabe exercitar.

As práticas escolares estão longe de permitir, até pela sua seqüência cronológica dos momentos previstos no processo de ensino da escrita, que a escrita seja um momento de diálogo com outros textos, que o texto do aluno faça parte deste continuum de textos com que dialogam entre si e com o qual outros textos dialogarão. A produtividade escolar não admite o tempo de "esquecimento" para que a escrita surja como expressão de palavras próprias, no sentido bakhtiniano da expressão. A respeito cabe a observação de Maria Augusta Babo:

Maníaco ou melancólico, o sujeito da escrita está condenado ao Outro e às bordas do seu texto. A escrita, como experiência do próprio, revela-se antes um processo de confronto com o texto alheio. Nele se pratica, pois, o conflito de identidade.

Se, para que a escrita advenha e subsista, insista, ela assenta sempre num processo de amnésia, no sentido em que ultrapassa a fixação na fobia do já-dito, a experiência do plágio sofre, pelo contrário, de um peso excessivo da memória. Enquanto o sujeito que se afirma como autor trabalha num processo de afirmação da sua voz por entre as vozes alheias, o plagiador deixa-se sempre seduzir ou abafar por uma voz outra. O autor esquece e por isso produz. O plagiador fixa(-se) e por isso re-produz. (Babo, M.A. "A escrita: uma paixão devoradora?" in. Revista de Comunicação e Linguagens. no.5, Lisboa, 1987:32)

3. Ainda há o que dizer na análise dos produtos?

No que concerne aos estudos dos produtos desses processos escolares de produção de textos, há inúmeras pesquisas que tematizam os aspectos textuais destes "produtos". Nossos estudos neste campo não acrescentam novos elementos àqueles já apontados por essas pesquisas¹. Embora não se possa dizer que o conjunto destes trabalhos acadêmicos já tenha sido incorporado pela prática escolar, uma das iniciadoras deste tipo de pesquisa no Brasil, a Profa. Maria Tereza Fraga Rocco, em entrevista ao Folhateen (Folha de São Paulo, 28.02.94) sobre sua retomada do mesmo tema, declara:

De 78 para 89, a ocorrência do chamado "uso indevido de operadores verbais (conjunções, advérbios, etc.) caiu de 35% para 10% dos textos analisados. O aparecimento de contradições caiu de 17% para 5% e o de clichês e frases feitas teve uma queda de 70% para 40%.

Um levantamento bibliográfico preliminar de teses e dissertações que analisam textos de alunos - da alfabetização ao 2o. grau - somente na Faculdade de Educação e na FFLCH da USP revelou a existência, somente nesta Universidade, de mais de 50 trabalhos na área. Levantamento feito por Lara (op.cit.) no Catálogo de Teses da ANPOLL, com base apenas nos títulos que explicitamente referem ao tema, apontou 47 trabalhos acadêmicos de análise de redações, predominando em seus corpora os textos produzidos por vestibulandos².

4. Se todos gostassem do vermelho, o que seria do amarelo?

Se em linhas gerais os dados que fomos analisando em nossos estudos foram revelando sobretudo um funcionamento discursivo específico da escrita em sala de aula - e que, acompanhando Lagazzi (op.cit.) denominamos de juridismo - há episódios que, por excepcionais, revelam a presença, nas escolas pesquisadas, de atividades de escrita bem mais produtivas e independentes.

Tais episódios, em geral, ocorreram em escolas da rede municipal de ensino integradas ao Projeto de Reorientação Curricular com base na interdisciplinaridade. Ao contrário do que se poderia esperar, verificou-se no entanto que as "melhores" experiências neste sentido provêm de disciplinas curricularmente não destinadas ao ensino da redação³(3).

O tema específico da "circulação de textos (de alunos) na escola" revelou os seguintes "achados" na releitura analítica dos diários de campo:

a) circulações não previstas

proibida - quando um aluno passa seu texto para um colega e o professor critica a atitude do aluno, repreendendo-o verbalmente;

não autorizada - quando o aluno consegue que seu texto seja lido por colegas, cuidando-se para que o professor perceba ou quando o professor faz que não percebe;

autorizada - quando o próprio professor permite que o aluno passe seu texto para os colegas ou o leia em classe, ora porque o próprio aluno pediu para fazer isso, ora porque no processo de aula há tempo sobrando e a leitura dos textos dos alunos passa a ser uma forma de preencher o tempo.

b) circulações previstas

premiada - aquela em que o texto do aluno circula, em geral por leitura em voz alta, sendo posteriormente escolhido o melhor texto e registrado em "lugar de honra";

provocada - aquela em que o texto do aluno é usado pelo professor para trabalhos de correção e comentários em sala de aula;

permitida - aquela em que o professor permite a troca de textos entre os alunos e incentiva a troca de comentários.

Uma observação necessária sobre esta tipologia diz respeito à possibilidade de sobreposição de um tipo e outro de circulação

A circulação de textos prevista e provocada pelo professor, para usá-lo em trabalhos de análise linguística, revelou que as atividades realizadas com base nos textos dos alunos, de um modo geral, visam a sua higienização gramatical e ortográfica⁴.

Notas

¹ Referimo-nos aqui a um conjunto já extenso de trabalhos, dentre os quais destacamos: VAL, Maria da Graça Costa. Redação e Textualidade.SP, Martins Fontes, 1991; LARA, Gláucia Muniz Proença. "A redação como tema de pesquisa" in. Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares - Relato de uma experiência. Dissertação de Mestrado, FALE/UFMG, 1993; PÉCORA, Alcir. Problemas de redação.SP, Martins Fontes. 1983.

² Todo este material bibliográfico ainda está por ser manuscrito por nosso subgrupo. E seu manuscrito previsto não pretende estabelecer um "estado da arte", mas obter nas análises feitas subsídios que permitam construir alternativas de trabalhos para os professores, em texto tecnicamente fundamentado mas linguisticamente acessível. Não se trata, pois, de realizar novos estudos de análise linguística dos textos obtidos em nossa investigação, mas de aproveitá-los para exemplificar trabalhos possíveis sugeridos a partir das análises já existentes.

³ Episódio de produção de texto na disciplina de História, em escola estadual não vinculada ao Projeto Escola-Padrão, levou a pesquisadora Marlete C. Tardelli à elaboração de um projeto individual de pesquisa tematizando "professores diferenciados" que, nas mesmas condições de seus colegas e com os mesmos alunos, realizam trabalho pedagógico participativo e, aparentemente, não sujeito às críticas que os diagnósticos da "crise do ensino" sempre acabam por tecer sobre a escola.

⁴ A pesquisadora Conceição Aparecida de Jesus, com base nos dados observados a este respeito, vem aprofundando a análise dos episódios de reescrita de textos.

LINGUAGENS NÃO DIDÁTICAS E DISCURSO ESCOLAR

Adilson Odair Citelli

O subgrupo que estuda os materiais não didáticos colocou como objetivo neste simpósio responder à seguinte questão: as linguagens não formais escolares circulam pela sala de aula? Esta imensa quantidade de códigos, imagens, ícones e símbolos produzidos, por exemplo, pelo rádio, cinema e televisão são incorporados pela instituição escolar e trabalhados pelos professores? A se tomar como referência os diários de campo dos pesquisadores do nosso Projeto Integrado a resposta seria negativa. Raras foram as aulas observadas onde ocorreu algum tipo de articulação entre tópicos das matérias desenvolvidas e as sugestões derivadas das linguagens não institucionais escolares. Poucas foram as propostas que visavam ao aproveitamento ou ampliação de alguma atividade a partir da convivência dos alunos com a música, o filme, a novela, etc. O alijamento destas e outras manifestações da indústria cultural parece indicar que a escola respeita apenas o seu próprio ritual. A aula prossegue soberana e voltada para expor o conhecimento sistematizado pelo livro didático. Isto tudo a despeito de o mundo das crianças estar cada vez mais marcado pelos meios de massa e suas múltiplas variações. Entendemos, por razões que envolvem inclusive a formação da cidadania, que é momento de se pensar de forma sistemática as relações escola/meios de massa.

2

A questão está em saber se pelo fato de a escola fazer de conta que o "mundo de fora" pouco importa ao "mundo de dentro" resulta em que sua clientela deixe de se influenciar, operar, conversar, etc., sobre os filmes de sucesso, os ídolos da música, o novo modo de vencer os desafios propostos pelo game, os jingles que tanto levarão aos jogos verbais, portanto aos mecanismos lúdicos, quanto ao estímulo ao consumo e à desesperada corrida à gôndola do supermercado, à grife, ao Shopping Center, esta espécie de catedral moderna onde os deuses estão à vista, separados por vitrines e recompensando física ou simbolicamente seus devotos fiéis.

O questionário que aplicamos junto aos alunos das escolas abrangidas pelo Projeto, vem revelando uma situação bastante diversa daquela outra recolhida nas observações diretas de nossos pesquisadores e registradas em seus diários de campo. Enquanto nestes, ressalvadas algumas exceções, o que se nota é a ausência das linguagens que temos chamado de não institucionais escolares, no

questionário constata-se a amplitude do "discurso subterrâneo". Ou seja, os alunos vivem uma intensa relação com as linguagens e os conhecimentos não sistematizados pelo discurso didático-pedagógico e promovem uma circulação que resulta em discussões, trocas de experiências, cruzamentos de informações que, contudo, se obliteram e preferem a *zona do silêncio* no momento sacralizado da aula.

Vejamos alguns dados tabulados em nossa pesquisa e que abrangem um universo aproximado mil alunos (1), de cinquenta salas de aula de 3^os, 5^os e 8^os séries, de escolas públicas municipais e estaduais da cidade de São Paulo.

Quadro 1 - Quantas horas você passa diante da TV?

	3 ^o	5 ^o	8 ^o
até 2	36,08%	29,66%	26,61%
2 a 4	19,34%	27,82%	37,82%
mais de 4	41,75%	38,16%	31,09%
não vê TV	2,36%	2,99%	3,36%

1. As questões, em geral abertas, permitiam mais de uma resposta, exigindo, também pelo fato de muitos dos entrevistados estarem numa faixa etária entre 8 e 9 anos, uma leitura cuidadosa para efeito de tabulação. Várias respostas foram aceitas total ou parcialmente resultando em tabelas que podem exceder ou não alcançar os costumeiros 100% que fecham os quadros das pesquisas quantitativas.

Quadro 2 - Você joga video-game?

	3 ^o	5 ^o	8 ^o
não	18,63%	20,69%	30,53%
sim	79,25%	78,62%	67,79%

Quadro 3 - Quanto tempo de video-game você joga por dia?

	3 ^o	5 ^o	8 ^o
até duas horas	44,10%	45,75%	50,14%
de 2 a 4 horas	14,39%	17,24%	8,96%
acima de 4 horas	21,23%	14,94%	7,84%

Quadro 4 - Quantas horas de rádio você ouve por dia?

	3f1	3f2	3f3
até 2	55,19%	48,22%	34,45%
de 2 a 4	19,34%	22,76%	21,85%
mais de 4	20,99%	25,98%	37,25%

Estes quadros retirados, a título exemplificativo, dos 49 que formam a totalidade de nossa enquete indicam, demonstram e confirmam o que foi escrito em parágrafos anteriores. Isto é, o fato da existência de uma forte pressão exercida, hoje, pelas linguagens não institucionais escolares. E isto significa dizer o seguinte: conquanto confinadas ao "subterrâneo" no instante formal da aula, tais linguagens, necessariamente, cutucam e incomodam, visto estarem presentes no dia a dia dos alunos, em suas conversas nos intervalos, nas reuniões de grupos, nos debates que realizam. Estas linguagens acabam, no silêncio de sua exclusão, tendo, muitas vezes, impactos na vida dos alunos numa proporção e dimensão não contempladas pelos programas e currículos oficialmente postos pela escola. A questão reside em verificar se a sala de aula está disposta a reconhecer este fato e que tipo de tratamento pretende dispensar a ele.

3

Consideramos, portanto, que a escola pública, já tão cheia de problemas tem a ela agregada, pelas próprias formas de produção e circulação contemporânea das informações e do conhecimento, mais uma questão. Trata-se de saber como refletir *sobre* e mesmo operar *com* estas linguagens em sala de aula, quer venham elas diretamente dos meios de massa quer sejam derivadas dos impactos das novas tecnologias - o computador, os sistemas interativos, etc. Cientes das implicações deste problema, várias escolas particulares, freqüentadas pelos filhos do país sem crise, estão buscando encontrar soluções. Tais instituições, motivadas por narcisismo tecnológico ou mesmo por razões mercadológicas, têm colocado seus alunos na rota da "terceira onda". Conquanto tal modelo possa ser discutido e mesmo negado, o fato é que o nosso velho e conhecido circuito do acesso seletivo ao conhecimento está novamente em processo. Só que agora numa velocidade acelerada e com conseqüências ainda mais dramáticas do que aquelas que agraciavam os filhos dos fazendeiros com títulos de bacharéis.

Parece, portanto, cada vez mais pertinente a preocupação de Georg Steiner, no sentido de que se busque uma nova educação humanista, aquela preparada para não apenas ler e conviver com as mensagens massivas, com as novas tecnologias, mas fazê-lo numa perspectiva crítica. Daí ser necessário rever o

próprio conceito de leitura com o qual tradicionalmente os professores de língua têm operado e repensar o encontro dos signos em sua multiplicidade e capacidade de produzir sentidos e novas formas de conhecimento. Torna-se, neste contexto, imperioso levar para o espaço de reflexão das escolas públicas de nível médio as pesquisas em andamento sobre a leitura crítica dos meios de massa.

A CIRCULAÇÃO DO TEXTO DIDÁTICO E DIDATIZADO

Helena Hathsue Nagamine Brandão

A análise dos episódios de leitura observados e registrados nos diários de campo pelos pesquisadores teve como objetivo responder a duas questões centrais: que tipo de textos escritos são lidos na escola? como esses textos são lidos? Essas indagações levaram o grupo não só a refletir sobre as concepções do ato de ler subjacentes às práticas aí relatadas como a buscar uma concepção de leitura voltada para a formação de um leitor crítico, sujeito de um verdadeiro processo instaurador de sentidos.

O ato de ler e a formação do leitor crítico. O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica, a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto (Bakhtin). Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. É tendo no horizonte essa concepção de palavra enquanto signo vivo, dialético, voltado para o outro, que nossas preocupações sobre a leitura têm sido suscitadas.

Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual. É isso que leva Eco a afirmar: "*um texto é emitido para que alguém o atualize mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente*" (p. 56). Nesse sentido, um texto só se completa com o ato de leitura, na medida em que é atualizado, é operado lingüística e tematicamente por um leitor. Lembrando de novo Eco, "*um texto quer que alguém o ajude a funcionar*" (p. 55).

Se um texto é marcado por sua incompletude e se se completa somente no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer funcionar o texto, na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler, não pode se caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, e por trás dela, sustentando-a, uma concepção bakhtiniana da linguagem enquanto dialogicidade, interação, o leitor é um elemento ativo no processo.

A interação leitor-texto se faz presente desde a origem do texto: "*gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro*" (Eco, p. 57). Um texto bem formado, entendendo-se por bem formado não apenas aquele que leva em consideração os aspectos lingüísticos e semânticos mas também pragmáticos, traz em seu bojo, desde o

momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário:

"um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa." (Eco, p. 56).

Traduzindo e ampliando o sentido das palavras de Eco, o leitor se institui no texto em duas instâncias:

– no nível pragmático, o texto enquanto objeto veiculador de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, o outro-destinatário se instala no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado;

– no nível lingüístico-semântico, o texto é uma "potencialidade significativa" que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas, que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos que dá concretude ao texto.

O texto, na sua superfície lingüística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente.

Segundo Iser, apresenta "vazios" -implícitos, pressupostos, subentendidos - que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor.

A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é, portanto, uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual. Esse trabalho de recriação, entretanto, se faz dentro de determinados limites, sendo balizado por uma série de elementos tais como:

- a existência de uma base textual que supõe um sistema lingüístico de domínio comum ao do locutor;
- a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados com os que o texto trabalha;
- a pressuposição de que uma coerência temática preside a construção do texto;
- a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

É um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor/texto se faz através de contratos e negociações bilaterais (Marcuschi). O texto se transforma, então, numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando-se o locutor entre dois movimentos (Maingueneau):

- um movimento de expansão: por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos;
- um movimento de filtragem: o locutor restringe essa proliferação, seleciona a interpretação pertinente.

O leitor situa-se, portanto, num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos artifícios que organizam o texto.

Ainda, segundo Maingueneau, falando sobre o texto literário: "*toda obra verdadeira, no curso do seu processo enunciativo, 'forma' seu leitor*". Se no processo enunciativo um texto "forma" o seu próprio leitor, indica-lhe os processos de leitura, de outro lado, o leitor também "conforma" o texto, e faz isso de dupla forma: primeiro, orientando o Autor na medida em que este deve escolher as estratégias adequadas para que seu ato comunicativo atinja seu alvo; segundo, na medida em que o leitor, em movimentos cooperativos ativos e conscientes, balizados pelos artifícios textuais, imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual que não seria nem aquele intencionado pelo autor, nem o do leitor, mas um "tertio" resultante do diálogo deste com o texto. O reconhecimento dessa dupla inscrição do leitor no texto vem ampliar o conceito de co-enunciação aplicada à atividade de leitura: entendemos por co-enunciação o diálogo que o autor trava com o leitor virtual, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como a atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.

Podemos tentar esboçar um perfil do que seja um leitor crítico:

- não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele implicados, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo de ficção a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto, e se institui como um co-enunciador;

- é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

Essa concepção de leitura como trabalho, como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e conseqüentemente sua dimensão social e histórica. A leitura como uma atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura compreendida não só como leitura da palavra mas também como leitura do mundo (Paulo Freire) deve ser uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos.

Para essa função, uma concepção de leitura como mero deciframento de sinais, como puro reconhecimento e repetição do saber já construído, é insuficiente porque geradora de automatismos. A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüístico, textual e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

3. A leitura na escola. Como tem a instituição escolar respondido a esse desafio? É essa a pergunta que tem estado no centro de nossas indagações. A partir dos dados observados nos diários de campo, numa espécie de divisão de trabalho (divisão que não

implicou em compartimentalização uma vez que a cada fase os trabalhos eram amplamente discutidos por todo o grupo), cada pesquisador se colocou numa frente. Três trabalhos se empenharam em responder mais diretamente as questões: Que textos circulam na escola? De que tipo são eles? São os trabalhos que tratam da questão dos textos didáticos e didatizados; dos paradidáticos e do texto poético. Os outros quatro abordam a questão de como esses textos circulam, isto é, qual a abordagem feita pelo professor ao fazer circular esses textos (abordagem entendida aqui não só no sentido material de fazer circular o texto mas também no de fazer circular o universo de conhecimento lingüístico e temático desses textos). Um trata mais amplamente da descrição e análise de alguns rituais de leitura observados; outro, centra-se na questão da compreensão através da análise dos questionários de entendimento e do uso de dicionários. Os dois últimos trabalhos são resultantes da observação de uma incidência recorrente de estratégias mecanicistas, automatizadoras: um, analisa as

estratégias de leitura oral e o outro trata da questão da cópia. Passemos a uma visão mais detalhada de cada um deles.

Do exame do material, constatou-se a necessidade de análise dos manuais didáticos adotados nas escolas observadas. Essa análise revelou que é uma prática comum, principalmente nas séries iniciais, o trabalho com textos produzidos, reescritos ou adaptados pelos próprios autores do livro didático. Os originais nem sempre são os trechos mais significativos da obra do escritor e geralmente aparecem de forma fragmentária e descontextualizada. Há um processo geral de homogeneização/monofonização de vozes no tratamento das atividades desenvolvidas pelo manual didático que atinge também os chamados textos "didatizados". De forma mais detalhada, foram analisadas duas atividades essenciais à leitura e presentes no livro didático: o questionário de compreensão e o estudo de vocabulário. O questionário vem substituir o trabalho coletivo, dialógico, a troca que pressupõe a discussão de um texto por um trabalho solitário, enfadonho, de responder por escrito a perguntas que se restringem, geralmente, a avaliar o simples reconhecimento (muitas vezes do óbvio) do literal, a copiar trechos do texto sem a exigência de uma filtragem, de uma elaboração pessoal. Quanto à exploração vocabular, preocupou-se em ver como o manual didático trabalha o sentido das palavras: para isso foram analisados exercícios de vocabulário e glossários nele presentes.

Os procedimentos ditados pelos manuais didáticos, quer diretamente quer indiretamente, se cristalizam numa seqüência de atos ritualísticos de forma tão codificada que, pela sua fixidez metodológica, criam automatismos inibidores para um projeto educacional centrado na interação e no desenvolvimento crítico dos educandos.

No interior de um sistema escolar calcado numa concepção mecanicista do ato de ler, chamou atenção a presença recorrente de duas atividades. Uma refere-se à leitura oral. Embora não se deixe, geralmente, espaço para se discutir o texto, deixa-se espaço para a leitura oral, a leitura em voz alta. Mas, observou-se que predomina no uso dessa estratégia apenas a preocupação com a dicção, a fluência, o ritmo, o simples "dizer" oralmente o texto dissociado do problema da significação. A leitura se torna um ato mecânico cujo objetivo - a performance do "dizer" do aluno - não o constitui em sujeito do processo de construção/reconstrução de sentidos.

A outra atividade, mais inquietante ainda, diz respeito à cópia. Observada inicialmente como mero recurso técnico, isto é, enquanto forma mais freqüente de fazer circular o texto numa escola carente, sem os recursos materiais da reprodução, as diversas situações em que a cópia ocorria fizeram com que se buscasse uma explicação mais funda e abrangente para essa estratégia. procurou-se identificar as causas que conduzem ao emprego e à incorporação

dessa prática e qual a relação/influência com a questão da leitura e a formação de leitores críticos.

Quanto à poesia¹, constatou-se que continua quase ausente da sala de aula. Quando presente o era em circunstâncias que não respeitavam a sua especificidade: comemorações, ensino de conteúdos puramente gramaticais, leitura complementar para um tema já explorado em prosa, ou simples lazer. Além disso, não se viu a poesia sendo trabalhada enquanto linguagem específica, a exigir um olhar que revele sua "literariedade". Não há preocupação com a qualidade estética, sendo muitos poemas escritos pelos próprios autores do manuais. A seleção se atém a aspectos puramente utilitários e pontuais, constituindo-se, outras vezes, num material pedagógico para preencher vazios.

Sobre os paradidáticos, verificou-se que vêm circulando em quantidade bastante expressiva, mas não se considera a qualidade dos textos e nem se faz uma leitura mais abrangente. Em geral, esta limita-se ao suplemento de trabalho que acompanha o livro.

Estas questões estão sendo abordadas em textos de caráter ensaístico por cada um dos bolsistas deste sub-projeto². O procedimento adotado nesses textos está sendo o de constatação dos dados observados na pesquisa de campo, análise crítica desses dados, colocação de possíveis caminhos, sugestões para o professor.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (Voloshinov, 1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira). São Paulo, Hucitec, 1979.
- ECO, U. **Leitura do texto literário**. *Lector in Fabula*. (1979). Trad. M. Brito). Lisboa. Ed. Presença.1983.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de Ler**. São Paulo, Cortez Editora. 1981.
- ISER, W. "A interação do texto com o leitor". In: **A Literatura e o Leitor**. (Coord. e trad. Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979.
- MAINGUENEAU, D. **Pragmatique pour le discours littéraire**. Paris, Bordas. 1990.

MARCUSCHI, L.A. "Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social". In: **Leitura. Perspectivas disciplinares**. São Paulo, Ática. 1988.

¹ Os trabalhos referentes à poesia e aos textos paradigmáticos estão sendo coordenados pela profa. Dra. Guaraciaba Micheletti.

² Ana Cláudia da Silva, Ana Elvira Gebara, Ana Maria Bonato, Marcela Evaristo, Magali E. Sparano, Maria Stella Aoki Cerri, Rosemeire Carbonari.