

DA LEITURA À AÇÃO ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA MARGINAL

Celina Cassal Josetti
UnB

1 – Situação do problema : identidade social do professor de Língua Portuguesa

Suponhamos que existisse um professor de Educação Física que adotasse uma linha pedagógica na qual **todas** as suas aulas fossem ministradas apenas em uma sala de aula convencional com aproximadamente quarenta e cinco alunos e com menos de um metro quadrado por aluno. Observemos a seqüência: 1ª aula: regras gerais do futebol; 2ª aula: regras gerais do vôlei; 3ª aula: regras gerais do basquete; 5ª aula: exibição de vídeos de partidas referentes aos esportes citados; última aula: revisão dos tópicos estudados, seguida de testes de múltipla escolha para aferição de conhecimento. Finalmente, a avaliação final: formação dos times entre os alunos, realização de um torneio e apuração de escores para compor os resultados da avaliação. Indagamos: que tipo de resultados poderiam ser colhidos a partir desses procedimentos metodológicos? Não precisaríamos ser especialistas nessa disciplina para intuir o **fracasso** de uma prática como essa. Analogamente, é o que se passa com o ensino do vernáculo, isto é, se o aluno está inserido em um modelo educacional que não propicia condições para que ele possa desenvolver proficiência em leitura e escrita, como ele poderá lográ-lo apenas como mero expectador de aulas-palestra cujos temas são os tópicos dos livros didáticos. Muitos professores - estejam eles vinculados a escolas públicas ou privadas - acreditam piamente que avançar os capítulos do livro adotado é condição suficiente para julgar-se um bom profissional. É como o nosso professor hipotético que, mesmo sem ter levado seus alunos para uma quadra, sem ter-lhes apresentado sequer uma bola, acredita ter cumprido bem seu papel. Aliás, o *bom professor de português* é identificado como aquele que em seu discurso demonstra conhecer o maior número de regras da gramática normativa. Seria essa condição que garante proficiência em leitura e

escrita? O que aprimora mais a leitura: assistir às aulas de periodização estilística ou ler o jornal? O que aprimora mais a escrita: memorizar todos os casos de concordância nominal ou escrever cartas?

Infelizmente, o que se vê disseminado pelas escolas brasileiras é a prática descrita naquela situação hipotética. Por mais óbvio que pareça o caminho do bom senso, o que é praticado e referendado pela sociedade é o procedimento mais tolo. Ele vence porque a cultura do fracasso impregna todo o setor educacional. O professor é um reles funcionário mal pago do Estado, que não desfruta de nenhum tipo de privilégio social – tanto o povo quanto a elite o vêem como fracassado e irresponsável. Ainda assim ele se sujeita a reproduzir em suas aulas o que o mercado editorial dita. O currículo é o livro didático!

Dessa forma, a escola é mais um instrumento eficiente no processo de exclusão social. Como afirma Ezequiel T. da Silva (2000:43): *(...) a escola brasileira funciona como uma agência legitimadora das desigualdades sociais e exerce uma função muito visível na reprodução do status quo vigente.*

O Estado, o professor mal preparado, a cultura da burocracia pedagógica, a sociedade civil desarticulada são co-responsáveis por esse conjunto de fatores que intervêm no fracasso da escola pública brasileira. e qualquer transformação social passa necessariamente pela tomada de consciência de seus atores, pois, enquanto as relações entre Estado, professor e alunos se mantiverem pautadas na cultura do fracasso/omissão/assistencialismo, a escola contribuirá para a manutenção do quadro social perverso em que estamos inseridos. Dessa forma, caberia ao professor de vernáculo promover o aprimoramento da leitura e da escrita, condições indispensáveis para a transformação social. Consideramos que, se esse educador for meramente identificado socialmente como aquele que domina as regras da gramática normativa - tal qual Pasquale, Sérgio Nogueira e outros astros - não avançaremos. Entendemos, pois, que todo o

esforço de pesquisadores brasileiros nessa área de conhecimento é valioso, mas essas iniciativas só serão reconhecidas efetivamente no dia em que o professor de Língua Portuguesa for identificado como professor de leitura e escrita. Ana Maria Machado, em artigo publicado no Correio Braziliense de 15/12/2001, coloca que:

(...) o nosso ensino privilegia as ciências exatas e não as humanidades. É omissa no que se refere às artes. Não se estuda desenho ou música na escola, por exemplo. A literatura, se ainda está presente de 1ª à 4ª série – não apenas nas aulas, mas nas salas de leitura e bibliotecas escolares – se afasta muito do mundo escolar daí por diante, porque deixa de haver aquela professora que conta histórias e mostra livros. Via de regra, professores de adolescentes são especializados e só tratam de sua matéria. Não lêem literatura e não falam com entusiasmo de suas leituras. Não andam de ônibus ou trem mergulhados num romance ou num volume de contos. As avaliações do aprendizado não valorizam narrativas ou dissertações, mas procuram medir objetivamente a matéria dada.

2 – Uma experiência pedagógica marginal

Pretendemos neste modesto projeto avaliar algumas repercussões decorrentes da implementação da Lei Darcy Ribeiro e um de seus derivados: o *Currículo da Educação Básica do DF* numa escola da periferia do Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental Queima Lençol.

Consequência direta da implementação da nova LDB foi o aumento da carga horária, isto é, a permanência do aluno na escola hoje é maior. Isso ocorre (no DF) com a inserção das disciplinas da chamada Parte Diversificada. De acordo com a Proposta Pedagógica das Escolas Públicas do DF é facultado à escola escolher entre os seguintes componentes da Parte Diversificada (**figura 1, anexa**).

Evidencia-se, pois, um grande equívoco: a divisão na carga de Língua Portuguesa. Na matriz curricular apresentada, a Produção de Texto aparece isolada na Parte Diversificada, o que revela evidente **vestígio de tecnicismo** e uma grave distorção em relação ao que é proposto nos

PCN. Na prática, o que vem ocorrendo é a seguinte distribuição: professor regente de Língua Portuguesa – 5h/aula/semana em cada turma → 6 turmas → 30h/semana; professor regente de Produção de Texto – 1h/aula/semana em cada turma → 15 turmas → 15h/aula/semana.

Colocamos a seguinte questão: como se pode desenvolver um trabalho de qualidade, de acordo com os PCN, nessas condições de distribuição de cargas?

Assim, com o *Projeto Da Leitura à Ação Escrita*, pretende-se integrar a Parte Diversificada destinada à Produção de Texto e não segmentá-la como componente estanque. É razoável que caiba ao professor regente de Língua Portuguesa a tarefa de encaminhar os procedimentos necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, pois aprendemos com Calkins (1989:15) que:

os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita. Precisamos tornar nossas verdades bonitas. Com pictografias rudimentares, os homens das cavernas escreveram sua história nas paredes de pedra das suas “casas”. Com canetas luminosas, esferográficas, batom e lápis, as criancinhas deixam suas marcas nas paredes dos banheiros, no verso de velhos envelopes, no dever de casa de sua irmã mais velha. (...) Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência (...)

2.1 - Justificativa

Verifica-se que, na maioria das escolas de Ensino Fundamental do DF, não há nenhuma proposta prática consistente no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Ainda que as iniciativas de gabinete continuem sendo produzidas a cada troca de governo, sabe-se que ao cabo dos oito anos de escolaridade, o aluno não logra produzir textos no padrão culto com desenvoltura, sejam eles orais ou escritos; tampouco desenvolve a habilidade de fazer inferências; enfim, ao concluir a 8ª série, quando muito, ele decodifica o código escrito. Isso contraria o artigo 32, I da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ao dar início às atividades letivas do ano de 2001 no Centro de Ensino Fundamental Queima Lençol – escola da rede pública do DF cujos alunos são em sua maioria filhos de pequenos agricultores locais e operários das fábricas de cimento (Ciplan e Tocantins) – nas classes 5.1, 5.2 (5^{as} séries) e 6.1 e 6.2 (6^a.s séries) foram detectados os seguintes problemas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: falhas de primeira ordem: omissões de letras; falhas de segunda ordem: transcrição fonética da fala; falhas de terceira ordem: troca de letras concorrentes; leitura fragmentada (escandida) e leitura sem inferências.

Desta forma, colocamos a seguinte questão: por que os resultados da prática do professor de português são tão inexpressivos? Nas aulas tradicionais de português, o professor dá ênfase: à assimilação de uma nomenclatura gramatical; à caracterização, mediante a nomenclatura gramatical assimilada do que se deve encarar como certo e errado nas frases da língua; à aferição da acumulação dos conteúdos gramaticais por meio de testes de múltipla escolha; às atividades de leitura restritas ao preenchimento de questionários e estudos dirigidos propostos pelos livros didáticos.

Como decorrência inevitável dessa prática temos as seguintes concepções: o texto escrito é visto tão-somente como um produto cuja correção gramatical é o único fim; a leitura de obras literárias, quando é feita, tem como propósito a mera constatação do enredo.

2.2 - Objetivo geral

Possibilitar ao usuário da Língua Portuguesa o desenvolvimento de sua competência textual, isto é, a capacidade de produzir e compreender, em situações de interação comunicativa, um número ilimitado de textos orais e escritos (informativos, persuasivos, artísticos etc.) em que sejam evidenciados os fatores de textualidade, a saber, contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, de acordo com Fávero (1995:7).

2.3 - Procedimentos

Nas aulas de Língua Portuguesa integradas à Parte Diversificada (Produção de Texto) foi desenvolvido um trabalho no sentido de se incentivar a leitura e a produção de textos orais e escritos por meio de práticas pedagógicas que permitissem a interação linguagem/mundo.

Entre elas, citamos: dinâmicas de grupo: díade, pergunta circular, debate, seminário, tempestade cerebral ; produção de esquetes teatrais; confecção de murais e jornais; projeção de filmes; audição de músicas (todos os gêneros); leitura dos livros do acervo de literatura e produção de textos .

2.3.1 – Uma experiência prazerosa com a escrita

O ato de escrever não estava restrito ao momento da aula. Cabe esclarecer que os alunos tinham um Intervalo Dirigido (15 min), isto é, a cada dia da semana, um professor colaborador era escalado para supervisionar as atividades de produção de bilhetes, cartas, avisos e anúncios, durante o intervalo. Esse professor deveria receber a correspondência da escola em uma caixa grande e oferecer pranchetas, papel e caneta para os alunos interessados em redigir seus textos. Às quintas-feiras, as professoras responsáveis pelo Projeto separavam a correspondência em caixas menores – identificadas pelo número das classes da escola. Finalmente, no sexto horário das sextas-feiras, às 17h55min, a distribuição era feita em cada classe pelo professor colaborador que estivesse em regência.

O sucesso na implementação dessas rotinas de escrita vai de encontro ao que João Wanderley Geraldi coloca (1995:160):

“(...) retomemos considerações anteriores, que nos forneceram um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que

diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e)se escolhem as estratégias para realizar(a),(b),(c) e (d)”.

A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.

2.3.2 – Uma experiência prazerosa em leitura

L'image poétique éclaire d'une telle lumière la conscience, qu'il est bien vain de lui chercher des antécédents inconscients.

Gaston Bachelard

Sabemos que a linguagem não pode ser reduzida a um mero instrumento de comunicação, segundo Maurício Gnerre (1985:3) : *“ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) nem natural, por isso é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (...) A linguagem é um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são sociais.”*

Entre as aulas mais agradáveis do ano, podemos citar o trabalho que precedeu a visita à exposição das fotos de Sebastião Salgado. Tentaremos sumariar os passos dessa atividade pedagógica: fizemos uma leitura (cores – “por que o pintor usou cores quentes?”, temática, forma de representação) de um quadro intitulado *Retirantes* (figura 2, anexa)¹ de Ivonaldo Vellozo de Melo; debatemos sobre os problemas enfrentados pelos migrantes: “o que leva uma família a deixar sua terra natal?”; pesquisamos no Caderno de Empregos do jornal as possibilidades profissionais de um migrante: “que empregos ele pode conseguir?”; pesquisamos nos anúncios classificados as possibilidades de moradia para um migrante: “onde ele pode alojar sua família?”; ouvimos e cantamos *Faroeste Caboclo*² de Renato Russo para, em seguida, discutir sobre a

¹ Reprodução de quadro de Ivonaldo Vellozo de Melo intitulado *Retirantes*. (Fig. 2)

² *Faroeste caboclo* de Renato Russo.

marginalização do migrante que chega ao DF; lemos o texto de Vinícius de Moraes *Sobre poesia*³ a fim de compreender melhor o gênero lírico; fizemos uma leitura dramatizada do texto de João Cabral⁴; identificamos elementos líricos no texto de Renato Russo; comparamos os recursos poéticos utilizados no texto de João Cabral aos do texto de Renato Russo; localizamos a voz do retirante e a voz de João. Comparamos suas formas de encarar a cidade grande. visitamos a exposição de Sebastião Salgado que tratava das correntes migratórias que existem no mundo, decorrentes de conflitos políticos; participamos de uma oficina de desenho oferecida pelos monitores da exposição e, finalmente, produzimos textos acerca das impressões colhidas na exposição confrontadas com as experiências de sala de aula.

Cabe esclarecer que essa visita ocorreu no mês de abril. Mais adiante, em setembro, a discussão sobre o ataque aos EUA foi facilitada devido ao trabalho desenvolvido anteriormente. As discussões acerca das causas da exclusão social no Brasil serviram como base para entender o conflito no Oriente Médio e suas repercussões no Ocidente.

3. Possíveis caminhos

Ao final do ano letivo, pudemos observar fato raro: a produção de todo tipo de textos escritos e orais, bem como uma disputa acirrada por empréstimos do parco acervo disponível na escola.

Vejo disseminada nas escolas do DF a idéia de que, se estamos sob o signo de uma reforma de ensino com a qual não concordamos, não podemos fazer nada além de criticar sem dar uma resposta pedagógica à altura. Remetamo-nos a Freire (1981:77) que inspirou o título desse trabalho: *A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que*

³ *Sobre poesia* de Vinícius de Moraes.

⁴ Fragmento de *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto.

se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Será que com esse discurso de lamentação não estamos percebendo que nos omitimos, colocando-nos numa posição subserviente a preceitos verticalmente estabelecidos? Entendemos, pois, que nós, professores de vernáculo, abrimos mão da condição de interlocutores da sociedade e de líderes revolucionários por natureza para servirmos de instrumento de legitimação de uma ordem social reconhecidamente perversa.

Uma boa prática educacional se faz antes de tudo com honestidade, amor e proposta pedagógica adequados à comunidade em que estivermos inseridos. Não percamos a perspectiva de que somos por excelência os interlocutores da sociedade e nesse papel não há vítimas inocentes à mercê da vilania de burocratas malfeitores da educação. Nossa responsabilidade social é imensa e entendemos que o fracasso é a resultante de um equilíbrio de forças nocivas tais como: omissão do Estado no que concerne às políticas públicas, a síndrome do derrotismo arraigada na categoria, a cultura escolar contra a qual todo educador deveria lutar, caso contrário, a proposta pedagógica



mais conseqüente converte-se em pura utopia acadêmica.

Dessa forma, pudemos evidenciar que a qualidade do trabalho desenvolvido deveu-se não somente aos pressupostos político-pedagógicos, mas igualmente às condições de interação dos alunos

com o lirismo presente nas fotos da exposição, na reprodução do quadro, bem como nos textos de Renato Russo, Vinícius de Moraes e João Cabral. Os textos artísticos foram assim escolhidos,

uma vez que potencializavam as relações desses alunos com a sociedade. Vale lembrar que muitos são migrantes ou filhos de migrantes, tal como os personagens daquelas representações artísticas, outros são naturais daquela região, mas tencionam deslocar-se para Brasília, enfim, todos compõem o quadro - não artístico - da exclusão social no Distrito Federal. Assim, verificamos que a leitura da obra de arte, em nosso caso, a poesia, evoca na consciência humana uma necessidade de emancipação que pode vir a promover transformações sociais efetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GNERRE, Maurício. *Linguagem, poder e discriminação In: Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- Proposta pedagógica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF/SEE/FEDF, 1999.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- _____. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Figuras anexas

FIGURA 1

Matriz Curricular do Distrito Federal

Curso: Ensino Médio Modalidade: Regular Regime: Anual Módulo: 40 semanas Turno: Diurno					
ÁREA DE CONHECIMENTO			CARGA		
			HORÁRIA SEMANAL		
			SÉRIE		
			1 ^a	2 ^a	3 ^a
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Educação Física	2	2	2
		Arte	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
Parte Diversificada	Outras disciplinas	Sociologia	2	2	2
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2
		Ensino Religioso	1	1	1
		Escolh a da Escola	1	1	1
		Escolha da Escola	1	1	1
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (módulo-aula)			30	30	30
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25	25	25
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			500	500	500
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			1000	1000	1000
Observações:					
➤ Cada módulo-aula terá duração de 50 minutos.					
➤ A Escola, ouvida a comunidade Escolar, poderá escolher, para a Parte Diversificada, dois componentes curriculares entre os indicados pela Fundação Educacional do Distrito Federal, desde que a Divisão Regional de Ensino disponha de professores e de recursos materiais para desenvolvê-los com qualidade.					

FIGURA 2 – RETIRANTES

