

REFLETINDO SOBRE O TRABALHO COM A LÍNGUA(GEM), NO CONTEXTO ESCOLAR

Elizete Beatriz Azambuja*

RESUMO: *Este texto é resultado de leituras fundamentadas na Análise do Discurso de linha francesa e no trabalho desenvolvido na área de linguagem, durante muitos anos. Assim, levanto alguns pontos recorrentes nas práticas pedagógicas que envolvem leitura e escrita, em que não são consideradas as condições de produção e os sentidos são colocados como “transparentes”, “evidentes”, enfim “naturais”. Por fim, sem acreditar em um discurso “salvacionista” de mudança de vida pelo acesso à leitura e à escrita, aponto para a possibilidade de contribuição na mudança de sentidos a partir do trabalho realizado no espaço escolar, visto ser este lugar de linguagem, de interpretação.*

UNITERMOS: *leitura; escrita; práticas pedagógicas; sentidos diferentes.*

A presente reflexão¹ constituiu-se, ao longo de muitos anos, em um trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, de discussões com professores da área da linguagem e, sobretudo, com leituras de textos na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. É a essa teoria que recorro para refletir sobre a temática: LEITURA e ESCRITA. Vale dizer que ela traz para a reflexão as questões de poder e das relações sociais, visto que são considerados os interlocutores, o contexto de comunicação, assim como as condições sócio-históricas e ideológicas. Dito de outra forma, é uma teoria que leva em conta as condições de produção de linguagem.

A partir daí, teço um questionamento sobre a afirmação de a leitura e a escrita serem “ainda” um desafio. No meu ponto de vista, não fica claro nesse enunciado para quem seria este “desafio”? Para nós, professores que, muitas vezes, somos recorrentes no trabalho com produção de texto e leitura, teimando em repetir, em reproduzir do mesmo modo que fizeram conosco, com um grande temor em mudar? Para os alunos, que ficam à mercê de um trabalho com leitura e escrita em que não se sentem (porque não são considerados) “sujeitos leitores”, visto já haver uma interpretação imposta como sendo “a” interpretação? Tampouco se sentem ou se tornam “autores”, porque quando

*Mestre em XXXX Professora substituta na disciplina Linguagem e Metodologia do Ensino no Departamento de Pedagogia do Campus de Cáceres da UNEMAT, atua na Escola de Aplicação e Valorização Humana “Lázara Falqueiro de Aquino”

¹ Em linhas gerais, no presente texto apresento a discussão desenvolvida, quando participei da mesa redonda com a temática “Leitura e escrita ainda um desafio”, no dia 29 de novembro de 2001, como parte da programação da *1 Jornada de Pedagogia: Educação: desafios da contemporaneidade*.

solicitados para escrever é apenas um pretexto para que o professor faça uma correção da ortografia, da concordância, da pontuação... Ou, ainda, um desafio para uma parte bastante significativa da sociedade, à medida que não lhe é permitido usufruir o direito de ser constituída pela prática da leitura e da escrita?

Voltando à afirmação, podemos dizer que a leitura e a escrita são ainda um desafio tanto para nós, professores, como para nossos alunos, como para aqueles que não tiveram, nem terão acesso à educação formal, em uma sociedade que supervaloriza o saber letrado.

Em relação a isso, trago o que Graff (Apud Santos, 2001:103) comenta sobre como são vistos os sujeitos que não tiveram espaço para se alfabetizarem:

Existe na nossa cultura ocidental uma marcante atribuição social de valores negativos aos indivíduos reconhecidos como analfabetos. Associa-se à condição de analfabeto o estigma de marginalidade, miséria, sub-desenvolvimento urbano, individual e espiritual, entre outras chagas sociais. A escola e as camadas dominantes atribuem a “culpa” pelo analfabetismo ao indivíduo, e não à estrutura social que o mantém analfabeto, reforçando a visão de que a responsabilidade pelo desconhecimento da escrita é e tem a ver com incompetência e falta de vontade dos sujeitos.

Nesse espaço, também recorro à Orlandi (1996: 210) quando faz sua reflexão sobre já fazer parte do senso comum uma outra forma de supervalorização da escrita na nossa cultura, quando damos ênfase à relação entre se ter acesso à escrita para se ser crítico; como se criticidade só fosse possível através da escrita, como se em culturas orais não existisse a possibilidade de se ser crítico ou, ainda, que bastasse se ter acesso à escrita para se ter criticidade. Para ilustrar essa afirmação, trago o que um aluno coloca em seu trabalho monográfico de um determinado curso de especialização: “com o acesso à educação a população passa a ter maior formação profissional, os cidadãos tornam-se conscientes e preparados para a vida”. Está presente, neste enunciado, a idéia de existência de uma relação direta entre se ter acesso à educação formal e se ter criticidade. Contraopondo-se a este ponto de vista, a autora Eni Orlandi propõe que se relativize a importância do conhecimento letrado, já que este não está conseguindo contribuir de forma efetiva para a transformação da realidade social e isto a autora afirma baseada no fato de o conhecimento letrado não conseguir evitar a fome de grande parte da população. Além disso, os próprios conhecimentos não são compartilhados de forma homogênea. Há muitas e muitas pessoas que estão fora de qualquer possibilidade de participar das práti-

cas sociais de leitura e escrita na nossa sociedade.

Enquanto isso, na escola, ao mesmo tempo em que comprometemos a capacidade de reflexão do aluno o acusamos de “não gostar de ler”, de “não saber ler”, de “não ter criticidade” e de “não saber escrever”. E o nosso trabalho realizado com leitura e escrita muito pouco questionamos ou nem chegamos a questionar. Sabemos o quanto ainda é comum pretender que o aluno interprete um texto da mesma forma que nós, professores, que “coincidentalmente” temos a mesma interpretação que o autor do livro didático. Essa prática está relacionada ao fato de ainda não ser levada em conta a plurissignificação da língua. Ou seja, predomina a idéia de que para cada significante há uma única possibilidade de significado, como se houvesse apenas um sentido possível na leitura de um texto, em outras palavras, não se considera a relação existente entre texto, autor e leitor.

Praticamente não existe uma compreensão de que as questões de leitura e de escrita sejam de ordem pedagógica, lingüística e social ao mesmo tempo, ou seja, geralmente quando se dá ênfase ao pedagógico, desconsidera-se o que é da ordem da lingüística ou do social, ou vice-versa, resultando em um trabalho fragmentado, solto e, em conseqüência, estéril.

Diante disso e do que vemos e ouvimos em relação ao que é mais comum nas práticas pedagógicas de leitura e escrita, podemos citar outros exemplos de o quanto os avanços nos estudos sobre a linguagem demoram até chegar a refletir no modo como ela é tratada nas salas de aula.

Podemos afirmar que a lentidão nas mudanças educativas inicia ainda no modo de trabalho com a alfabetização. Não é à toa que Cagliari publicou há pouco tempo um livro intitulado *Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu*, embora há décadas existem estudos que apontam para esta possibilidade. As pesquisas de Emília Ferreiro, por exemplo, quando vieram a repercutir em sala de aula foram mal interpretadas por muitos professores, sendo utilizados não como uma possível forma de contribuir na compreensão do que ocorre no processo de aprendizagem da escrita pelos alunos, mas servindo para rotular como “pré-silábicos” aqueles que anteriormente eram chamados de “fracos”. Isso sem falar no papel inútil que muitos atribuíram ao professor, por compreenderem que o aluno por si só seria capaz de avançar no seu processo, mudando “espontaneamente” de uma etapa para outra, sem precisar da mediação do professor.

A fim de ilustrar o que estamos falando sobre a morosidade no processo de mudança em sala de aula considerando as reflexões realizadas, trago, neste espaço um texto, ou melhor dizendo um “pseudotexto”, visto que consideramos texto como uma unidade de sentido, e não uma mera seqüência de frases. Vale registrar que, no livro, não está colocado um título, mas um enunciado: “Leia o *texto*, com a ajuda dos colegas e da

professora”. O “texto” é o seguinte:

JÚLIA, JUSSARA E JOANA
FORAM A FESTA JUNINA.
JÚLIA DANÇOU COM JAIME,
JUSSARA BÊIJOU O JUIZ
E JOANA, TODA CONTENTE,
FICOU COMENDO CANJICA
NO JIPE DO JESUÍNO.

(Setubal et alli, 1994: 106)

É um tanto estranho e contraditório encontrar tal pseudotexto nesse livro², visto que os seus autores se dizem fundamentados em uma concepção de linguagem como interação, assim como afirmam apresentar uma proposta inovadora de alfabetização. Tal “texto” peca pela falta de qualidade do mesmo modo que os textos apresentados nas cartilhas tradicionais. Como único elemento coesivo apresenta a conjunção aditiva “e”. Além disso, podemos dizer que é praticamente impossível se pensar em uma situação comunicativa em que esse texto seja coerente. Enquanto poetas utilizam-se da aliteração, repetição da mesma consoante, como um recurso literário para provocar sensação que encante ao ouvido, ressaltando o sentido do texto, nesse “conjunto de frases” as aliterações produzidas pelo uso do “J + vogal” são resultados da excessiva preocupação em salientar o fonema [z]. O sentido, por sua vez, acaba sendo deixado em último plano.

Resumindo, este tipo de texto é desprovido de coerência, totalmente solto, descontextualizado, e ofende a inteligência dos alunos, colocando-os em um lugar de incapazes de pensar só porque ainda não sabem ler e escrever. Em geral, a escola desconsidera a *sua* capacidade e o *seu* universo cultural (dos alunos), assim como ignoram o papel da linguagem oral e escrita nesse universo.

Contrapondo-se a esse modo de se conceber texto, Massini-Cagliari (1997:66) comenta:

Nos dias de hoje, muitos professores comprometidos com novas atitudes em relação aos processos de alfabetização, no momento da produção de textos escritos, partem da transcrição de textos orais (...) esta atitude está correta, porque desta maneira os textos produzidos pelos alunos nunca serão completamente incoerentes e pouco

² Esse livro, que circula muito em nossas escolas, tem por título *Letra Viva: programa de leitura e escrita e é de* Maria Alice Setúbal et al. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.

coesos como os textos baseados na concepção das cartilhas, uma vez que os falantes de uma língua já adquirem os mecanismos de coesão utilizados pela sua própria língua na modalidade oral quando aprendem a falar; além disso, como falantes nativos atentos aos usos da própria língua, os alunos jamais produzirão textos orais incoerentes.

Para fundamentar melhor o que estamos discutindo, remeto-me à proposta de Soares (2002) de “alfabetizar letrando”: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne *alfabetizado e letrado*, ao mesmo tempo. Não basta apenas aprender a ler e a escrever, mas incorporar as práticas sociais em que elas se fazem necessárias.

Podemos dizer que, em linhas gerais, o documento de Língua Portuguesa dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) também comunga com a proposta dessa autora. Nele consta que é preciso que se tenha como princípio didático básico das atividades partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e tocar o trabalho nas questões que representam dificuldades, para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem: compreensão e produção dos mais variados textos, orais e escritos. Em outras palavras, já que é pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo, às pessoas; já que é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem, é necessário se tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar na escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece.

Ainda, em relação aos estudos lingüísticos refletirem no trabalho em sala de aula, é possível dizer que a discussão sobre a diversidade do falar brasileiro e a possibilidade de se respeitar as falas populares é consequência dos estudos de sociolingüística. Foi a partir desses estudos que começou a circular nos debates pedagógicos a não-existência de “uma fala” correta. Mas, infelizmente, tem muita repetição e pouca reflexão a respeito. Muitos professores (e os alunos, por sua vez) nunca se questionaram por que há uma linguagem colocada como a “correta”, a “adequada”. É importante frisar que na linguagem tem uma parte que não é controlável, é inconsciente e, embora não queiramos dizer, acabamos dizendo, digo isso para lembrar que uma professora colocava que o aluno precisa saber que a linguagem dele não é errada, mas, ao mesmo tempo, alertava que há uma outra que ele precisa aprender, há uma que é a “correta”. Ela sequer cogitou o fato de que se não dominar a linguagem de prestígio ele não será ouvido nessa sociedade. Dificilmente se pensa sobre o fato de a linguagem de prestígio ser de prestígio porque falada por um grupo privilegiado economicamente. Podemos dizer que o sentido dado para as falas

populares continua sendo o mesmo, são falas inferiores, porque existe uma fala que é usada como parâmetro. Uma “mais rica”, uma que expressa “melhor” e “mais corretamente” que as outras. É preciso que o sentido de horizontalidade entre os falares se historicize. Para isso, temos que “mexer” nos sentidos postos, questionando-os, colocando sobre a existência de outras possibilidades de dar sentido. Não podemos perder de vista que se somos sujeitos constituídos pela linguagem, no momento em que a nossa linguagem é concebida como inferior, nós também somos vistos como tal. Se censurarmos a variedade lingüística de nossos alunos, os censuramos como um todo, visto que não separamos sujeito e linguagem.

É necessário investir em um trabalho para que se amplie a capacidade de interpretação do sujeito e isso se dá quando contribuimos para que o aluno compreenda que o sentido sempre pode ser outro, dependendo da posição ideológica que se ocupa. É necessário que se discutam os diferentes sentidos que temos em nossa sociedade, por exemplo, para a própria “escola”. “Escola” para os pais dos nossos alunos de uma escola pública significa diferentemente do que para os pais de alunos de uma escola particular. Para os primeiros, como não tiveram acesso a um banco de escola, constroem uma relação direta entre esse fato e a sua situação econômica ser desfavorecida. Desse modo, têm a ilusão de que a presença dos seus filhos na escola ou, dito de outra forma, a presença da escola na vida de seus filhos fará com que eles tenham uma mudança na situação econômica, ou seja, têm a ilusão de que o processo de sobrevivência, nessa sociedade, será menos sofrido, menos doloroso, menos suado do que foi e está sendo para eles. Vale notar que essa ilusão não surge do nada; ela foi construída historicamente, visto que antes da “democratização” do ensino apenas um pequeno grupo tinha acesso à escola e justamente um grupo economicamente privilegiado. Para os pais de alunos de uma escola particular o sentido de “Escola” é outro. Os sentidos dados à escola são distintos porque são distintas as condições de existência desses sujeitos.

Como diz Eni Orlandi (1998: 67), a interpretação não pode ser vista como simples decodificação, já que a linguagem é histórico-social. Não se pode querer que o aluno-leitor vá à palavra e capture o sentido que lá está, porque o sentido não está no texto. É preciso ficar atento às condições de produção de leitura, considerando que há diferenças de histórias pessoal e de grupo, diferenças de classe social, diferenças ideológicas. Na perspectiva da Análise do Discurso, se leva em consideração a relação entre autor/leitor e texto. Em outras palavras, para essa teoria não existe um autor onipotente, capaz de conduzir o percurso de significação do texto; não existe a transparência do texto, que falaria por uma única e total significação, tampouco existe um leitor onisciente, capaz de dominar todos os sentidos possíveis em um processo de leitura. Essa é uma outra discus-

são teórica que ainda está muito distante da prática escolar.

Outro ponto que não podemos esquecer é o fato de a construção do sujeito leitor e do sujeito autor ser histórica. E ter essa compreensão é fundamental para quem trabalha com as questões de leitura e de escrita. Desse modo, é por ser histórica que esta construção continua tendo muita coisa do passado, mas também por ser histórica é que ela vai mudando. E esta é uma razão bastante forte para não cairmos no discurso sustentado no “sem jeitismo” nos apegando em dizeres que “sempre foi assim”, ou então no pessimismo de que “se discute muito e nada muda”.

Por um lado, não tenho a ilusão de todo aquele que se inscreve em um discurso “salvacionista” de mudança de vida pelo acesso à leitura e à escrita. Por outro, aponto para a possibilidade de contribuição na mudança de sentidos nessa nossa sociedade em que as relações se dão de forma tão verticalizada. Penso que isso seja possível, a partir do trabalho realizado na escola, visto ela ser espaço de linguagem, ser espaço de interpretação.

Considerando que somos sujeitos constituídos pela linguagem, temos um espaço para interferir nos sentidos que estão postos, ou melhor, que nos são impostos. E mais, como sujeitos de linguagem que ocupam um lugar social como educadores, enquanto docentes comprometidos em um trabalho de alfabetização das classes populares, temos um espaço privilegiado para esta interferência e, como diz Orlandi (1996), a linguagem é lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* –Brasília: SEF, 1997. Vol. 2.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo, Scipione, 1999.

DIAS, Luiz Francisco. (org.) *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da Escrita e Ensino*, Editora da Unicamp, Campinas: SP, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Caras e você S.A: escultura da imagem e visibilidade social. In: GHILARDI, M. I. & BARZOTTO, V. *Mídia, Educação e Leitura*. São Paulo: ALB. 1999.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Edição da Autora, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli . *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, Roxane. (org.) *A Prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SETUBAL, Maria Alice et all. *Letra Viva: programa de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.