



OS USOS ESCOLARES DA LÍNGUA ESCRITA

Elsie Rockwell

Do Departamento de Investigaciones Educativas – México

Tradução de Horácio Gonzales

Publicado originalmente em: FERREIRO, E. y GÓMES PALACIO, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno, 1982. (Para maiores informações sobre esta coletânea, ver *Livros em Destaque*, nesta revista).

RESUMO

A autora discute a questão dos usos que se faz da língua escrita no cotidiano escolar, enfocando três processos de apropriação de conhecimento que ocorrem simultaneamente: a aprendizagem da estrutura da língua escrita, dos usos especificamente escolares da língua escrita e de outros conhecimentos escolares através da língua escrita. Ressalta a importância da integração da perspectiva psicogenética (referente ao processo individual de apropriação do sistema de escrita) com a perspectiva sociogenética (referente ao processo histórico de apropriação dos usos e significados sociais diversos da escrita).

SUMMARY

The author discusses the question of the uses of written language within the school everyday life, focusing three processes of knowledge acquisition that occur simultaneously: learning of the written language structure, of the school uses of the written language and of other pieces of school knowledge through the written language. She emphasizes the importance of integrating the psychogenetic perspective (referent to the individual process of acquisition of the written system) with the sociogenetic perspective (referent to the historical process of apprehension of the different social uses and meanings of the written language).

A LÍNGUA ESCRITA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO

É constante a presença e o uso da língua escrita dentro do âmbito escolar; por isso costuma-se qualificar a escola como representante da "cultura letrada" (*literate culture*), com todas as conotações que habitualmente se associam ao termo.¹ Antes de aceitar esta caracterização é necessário porém reconstruir, a partir do cotidiano escolar, o que acontece com a língua escrita neste contexto particular. A tarefa não é simples já que é possível abordar o uso da língua escrita de perspectivas muito diferentes. A língua escrita está relacionada com muitos dos vários processos que se desenvolvem na escola, como a transmissão, a socialização, a reprodução, a destruição ou a resistência cultural, etc. Dentro de cada processo acontece algo diferente com a língua escrita e portanto é necessário analisá-la de modo diferente. Apenas uma visão integrada, impossível de ser elaborada atualmente, poderia dar conta dos significados da língua escrita no contexto escolar.

Neste caso, optamos por centrar a análise do uso da leitura e da escrita no processo de apropriação do conhecimento que se realiza na escola. Definimos a apropriação em termos sociais e não individuais. Por um lado nos interessa distinguir a apropriação da transmissão escolar, ao concebê-la como um processo no qual se reconhece um sujeito ativo que organiza sua própria aprendizagem. Mas ao definir a apropriação em termos sociais interessa-nos reconstruir, não o processo cognitivo de aprendizagem que define a atividade do sujeito, mas as relações e práticas, institucionais, cotidianas, através das quais os alunos se encontram com e fazem seus os conhecimentos que a escola tenta transmitir.

A escola representa um dos espaços (há outros, é claro) no qual confluem o processo individual (ou psico-genético) e o histórico (ou socio-genético) de construção do conhecimento; um lugar em que, na tradição piagetiana, "o sujeito constrói seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros". (Ferreiro, 198—). A relação entre os dois não é simples. Por um lado, o resultado do processo individual, isto é, o conhecimento que cada criança constrói, não é uma simples internalização ou reflexo do conhecimento social; quer dizer, pode ser bem diferente do que o conjunto de elementos que se lhe apresentam na sala de aula. Estes elementos escolares, por sua vez, são apenas uma seleção institucional do acúmulo de conhecimentos e usos gerados historicamente. Dentro da escola os conhecimentos não existem "em abstrato" para que as crianças os "assimilem"; assumem determinada forma e "são dados" à criança para que "faça alguma coisa" com eles, para que os use de alguma maneira. Este nível escolar, cotidiano, que define os usos instrumentais e sociais do conhecimento com os quais se defronta a criança, funciona como mediador entre o processo individual e o histórico.

A leitura e a escrita aparecem como eixos do processo escolar de apropriação, tanto por ser o conhecimento inicial e mais importante que se transmite escolarmente, como por ser instrumental na aprendizagem de outros conhecimentos. Ao nos aproximarmos dos usos escolares da língua escrita, dentro deste processo, é útil se levar em conta as perspectivas da pesquisa

psico-lingüística e social sobre a leitura e a escrita. (*literacy*).

Na pesquisa do processo individual de apropriação da leitura e da escrita, a perspectiva psico-lingüística baseia-se na concepção de um sujeito que aprende — através de um processo complexo, porém único e bastante autônomo (isto é, independente da variedade de métodos de ensino) — a dar sentido aos múltiplos exemplos de língua escrita que se lhe apresentam. O desenvolvimento cognitivo do sujeito parece determinar certas constantes na apropriação da leitura e da escrita independentes das diferenças lingüísticas, culturais e do sistema de escrita.²

Em contraposição a isso, a pesquisa social nos mostra a grande variedade histórica e social existente nas práticas que envolvem a leitura e a escrita. Nesta perspectiva a escrita adquire existência social, não como estrutura abstrata, mas através de diversas formas particulares, e vinculada de modo regular a processos sociais e a situações de interação social que lhe dão sentido. Dentro desta diversidade histórica, a leitura e a escrita têm sido tanto veículo de maior apropriação ou socialização de conhecimentos, como instrumento de destruição, mistificação e exercício do poder. A consciência destes processos divergentes obriga-nos a certa cautela em atribuir conseqüências sociais ou cognitivas universais ao processo escolar de apropriação da leitura e da escrita.³

Ambas as perspectivas são importantes ao se estudar o que acontece com a leitura e a escrita dentro da escola. Permitem interpretar o que nela se observa com uma visão mais ampla que aquela definida pelas categorias didáticas. A primeira nos lembra o sujeito capaz de construir conhecimentos além dos elementos com que se defronta; a segunda nos torna conscientes de que a forma em que a leitura e a escrita existem na escola é uma dentre as múltiplas alternativas históricas, e que adquirem sentido em função dos processos sociais que acontecem através da escolarização. No entanto, também conduzem a um dilema. Por um lado, que opções ou limitações os usos escolares da leitura e da escrita impõem ao processo de apropriação de conhecimentos por

1 Considerando a associação da escola com a tradição "letrada", adquire força a sua representatividade ao nível ideológico de um patamar "universal" de conhecimentos; argumenta-se que é pela língua escrita que se tem acesso a conhecimentos fora do contexto imediato; que é pela alfabetização que se desenvolve o pensamento abstrato e crítico. Por outro lado, este viés da escola pendendo para o "escrito" tem sido interpretado como obstáculo educativo para aqueles alunos que não partilham uma cultura "classe média" compatível com a tradição "letrada". As implicações anteriores encontram-se no trabalho de pesquisadores como David R. Olson, J. Goody, Jerome Bruner, P. Bourdieu. Considero que a análise do que efetivamente se faz com a língua escrita na escola permite questionar alguns destes pressupostos.

2 Representam esta corrente, entre outros, Kenneth Goodman, Frank Smith e Emília Ferreiro.

3 Pesquisas importantes sobre este tema tem sido realizadas por Michel Cole e Sylvia Scribner, Shirley Brice Heath, Michael Smith, Thomas Laquer, Karen Reed e Stephen Reder, e muitos outros.

parte de grandes grupos sociais? Por outro lado, que possibilidades o processo individual universal de apropriação de conhecimentos oferece para generalizar ou gerar novos usos da língua escrita a partir daqueles que caracterizam a prática escolar?

Um estudo etnográfico, realizado em um contexto particular, só pode contribuir parcial e comparativamente para esclarecer o problema colocado. O nosso parte de informações obtidas em oito escolas de tipos muito diferentes (estadual/federal, completas/unitárias, etc.) em uma zona agrícola e industrial, de um estado da República Mexicana. Baseia-se na análise de todos os acontecimentos relacionados com a língua escrita registrados ao se observar cinquenta aulas de terceira a sexta série do Primeiro Grau⁴. A nossa intenção é dar conta de uma faceta a mais na variação social do uso da língua escrita, e colocar a partir disso o problema que diz respeito à relação entre a língua escrita e o processo escolar de apropriação.

A ESCOLA E A LÍNGUA ESCRITA

Historicamente a escola estabeleceu uma distinção entre "aprender a ler" e "ler para aprender". Estas categorias definem uma forma de ver o processo de apropriação e uso da leitura e da escrita, que não só gera agrupamentos e práticas escolares específicas, mas que também exerceu uma forte influência nas concepções técnicas e teóricas a respeito da leitura e da escrita. Adquirimos cada vez mais uma maior consciência do que é especificamente escolar nesta dicotomia. A pesquisa psico-lingüística reconstrói um processo de aquisição da leitura em que não se dissocia o "aprender a ler", no sentido de "decifrar", do "ler para aprender", no sentido de ler para compreender o significado de um texto. A pesquisa social descobre processos anteriores à escola, tanto no caso de "crianças sem escolarização" como no caso de "sociedades sem escolarização", nos quais o início no uso da língua escrita não inclui os requisitos formais que a escola define para "aprender a ler".⁵

Dentro da escola, tradicionalmente, "aprender a ler" constitui uma etapa prévia ao "ler para aprender". A primeira etapa encontra expressão formal nos programas da primeira série e no "método" que se usa nesse ano, o qual é, talvez, o ponto de maior discussão e controvérsia pedagógica de todo o primeiro grau. No entanto, na prática escolar estabeleceram-se, seja qual for o método utilizado, certas formas de ensino e certos pressupostos implícitos a respeito do sistema de escrita. Predomina a cópia para ensinar a escrever e a decifração, quer dizer, a "leitura oral", para ensinar a "ler". Quase todos os métodos implicam em uma seleção do tipo de letra e da seqüência fonológica e léxica, com o pressuposto de que se aprende do "fácil" para o "difícil". Quase todos definem como problema central a relação fonema/grafia. Geralmente estabelecem uma série de "regras do jogo" que asseguram que se gerem palavras que caibam dentro do esquema e da seqüência de ensino, como a associação com desenhos, sons ou formas, as regras de seleção e troca de sílabas, etc.

Ao contrário, a atividade de ler e escrever supõe, no "alfabetizado", muitos outros conhecimentos e estratégias não incluídas no esquema mais simples que fundamenta sua introdução na primeira série: o leitor

deve enfrentar uma grande variedade de tipos, e identificar a "letra" constante nas suas múltiplas representações gráficas; encontra materiais muito diferentes, e utiliza todo tipo de informação que lhe proporciona tanto formato como contexto para entender aquilo que está escrito; deve "decifrar" componentes ideográficos que rompem com a suposta relação fonética; deve conhecer a distância entre o escrito e o falado, tanto pelo caráter seletivo do que escreve (que não representa, por exemplo, a entonação) como por aquilo que caracteriza o escrito (separação de palavras, por exemplo) e que não tem referente nas pausas reais da fala. O leitor competente, também, deve ser cada vez mais independente do signo gráfico para poder ler com fluidez e compreensão; importa mais o que ele leva para o texto escrito, o conhecimento contextual e temático que permite antecipar e encontrar o sentido do que está lendo. (Smith, 1978).

Depois da etapa inicial do ensino da leitura e da escrita, as atividades programadas para o Primeiro Grau, pressupõem certa habilidade no domínio da língua escrita, mesmo quando os objetivos propostos sejam desenvolver a compreensão da leitura e a expressão escrita. Dada a divergência entre as características mais complexas do processo de ler e escrever e o ensino formal da leitura e da escrita nas primeiras séries, o que acontece na segunda etapa do Primeiro Grau, em que se usa a língua escrita?

A ESTRUTURA DO CONTEXTO ESCOLAR

A análise do que acontece nas últimas quatro séries do Primeiro Grau revela um processo bastante complexo no qual interagem diferentes níveis de atividade para produzir as condições dentro das quais os alunos se apropriam de conhecimentos sobre a língua escrita e através dela. Ao reconstruir este processo achamos importante para a análise não apenas o que o docente transmite, mas também o conteúdo implícito das atividades de ensino, assim como outra série de acontecimentos que, embora sejam desenvolvido na sala de aula, não são percebidos como ensino.

O nível do "ensino" pode ser identificado como seqüências de ações iniciadas pelo docente, que requerem a participação dos alunos, nas quais geralmente são utilizados os materiais escolares, e nas que se faz explícito o "tema" programático que vai se tratar ou "dar".

⁴ Por "aula" entendemos uma unidade de ensino correspondente a um "tema" definido, dentro de uma das quatro áreas, de duração variável (15 minutos ou duas horas). As aulas analisadas correspondem a 26 professores em 8 escolas. Distribuem-se assim:

Série \ Área	Espanhol	Matemática	Cien: Soc.	Cienc. Nat.	Tot.
3.º	7	8	5	3	23
4.º	1	1	—	2	4
5.º	5	2	—	1	8
6.º	5	4	3	3	15
Tot.	18	15	8	9	50

⁵ Por exemplo, Brice Heath, Shirley. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, 1980. Trabalho preparado para a *Terman Conference*, Stanford University, e Smith, Michael. *An ethnography of literacy in a Vai Town*, 1978.

Apesar da variação histórica e individual das formas de ensino encontradas nas aulas estudadas, existe um conjunto de conceitos e práticas generalizados, recorrentes, facilmente previsíveis pelo seu caráter quase ritualizado. Eles constituem uma tradição escolar bastante reconhecível pelos docentes, mesmo quando eles participam de formas diferentes dessa tradição. Interessa este conjunto de práticas pelo peso que têm dentro do Primeiro Grau, ainda quando existe evidência de tendências contrárias, tanto antigas como recentes.

Estas mesmas atividades de ensino comunicam conteúdos implícitos, entre os quais se encontram determinados pressupostos, usos e relações incluídos nas atividades de ler e escrever. Mesmo quando não se esteja "ensinando" explicitamente como ler e escrever, o uso da língua escrita em qualquer atividade de ensino transmite algo a este respeito. Além do que, as atividades propostas pelo professor às vezes exigem implicitamente, ou permitem, certas estratégias de leitura ou de escrita que nunca foram "ensinadas" aos alunos. Portanto, é necessário analisar também o conteúdo implícito do ensino para poder avaliar o que ele significa em função da apropriação do conhecimento.

Por outro lado, dentro da sala de aula acontecem diversas atividades de leitura e de escrita que se encontram fora dos momentos formalmente definidos como atividades de ensino. De um lado existem ações do professor (com ou sem a participação de alunos, mas que estes costumam presenciar) nas quais ele usa a leitura e a escrita ou se relaciona com outras pessoas com base em algo escrito.

Os próprios alunos, por outro lado, lêem e escrevem "extra-oficialmente" (Fiering, 1981), isto é, sem que isso seja indicado pelo professor e também, interagem amplamente entre eles através de, ou com base na língua escrita. Em ambos os casos (o professor como modelo e a prática autônoma dos alunos) apresentam-se pressupostos e usos da língua escrita que nem sempre coincidem com aqueles que o ensino formal comunica, explícita ou implicitamente, e se estabelecem alternativas de relações sociais dentro das quais se pratica a leitura e a escrita. Ao ser participantes ou testemunhas destas práticas alternativas dentro do âmbito escolar, os alunos têm acesso a informações adicionais sobre a língua escrita e seu uso.

No contexto composto por todos estes níveis de atividade e conteúdo, os alunos empreendem o trabalho próprio da apropriação de conhecimentos. Embora a evidência de observação em classe não seja suficiente para reconstruir o resultado do processo de aprendizagem (nem é a nossa intenção fazê-lo), nos permite colocar problemas a respeito da relação entre o processo individual de apropriação e a interação no contexto social, especificamente o escolar, dentro do qual se desenvolve. Inicialmente, parece necessário destacar três processos de apropriação que estão em jogo simultaneamente. O primeiro se refere à estrutura da língua escrita em si, como "objeto de conhecimento", aos pressupostos de base que a vinculam com a língua oral e às relações e elementos mínimos necessários para poder ler e escrever. Em segundo lugar, os alunos se defrontam com um outro objeto de conhecimento, os usos especificamente escolares da língua escrita, e a necessidade de "encontrar sentido" neste sistema de regras supõe um processo adicional de apropriação, nem sempre coinci-

dente com o primeiro processo.

Por último, os alunos se encontram diante da possibilidade ou da exigência de se apropriarem de outros conhecimentos, os conteúdos do currículo acadêmico, que se comunicam ou se expressam, em certa medida, através da língua escrita. Este último processo de apropriação é provavelmente o mais complexo, não apenas porque no Primeiro Grau os momentos em que se "ensina" conteúdos implicam a mediação do docente na atividade de ler e escrever, mas também porque os conhecimentos nunca se extraem de uma maneira simples do texto escrito: a "compreensão" da leitura não é uma habilidade abstrata; é necessário levar conhecimentos ao texto para poder compreendê-lo. Este fato implica necessariamente em uma relação independente com o fenômeno expresso no texto, ou numa relação social, mediadora, no processo de apropriação de conhecimentos a partir da leitura.

A LÍNGUA ESCRITA NAS ATIVIDADES DE ENSINO.

O que se lê e o que se escreve

Embora dentro da sala de aula quase não haja momentos em que não se observe algum uso da língua escrita, sua natureza é restrita, especificamente escolar, e não representativa do leque de usos sociais da leitura e da escrita.

A leitura se centra em um tipo de material, o livro de texto, que todos os alunos possuem, mas que, como livro, tem características especiais, escolares. Além dos livros de texto, só costumam existir dicionários, e alguns livros "que são do professor" (outros livros de texto ou de consulta, antologias de poemas, etc). Os livros da última reforma (1972 - 1976) de espanhol e matemática, contêm leituras e exercícios, isto é, são livros nos quais se escrevem ou se faz alguma coisa. Os de Ciências são basicamente livros de leitura, já que as atividades são indicadas à parte, nos livros para o professor. No entanto, todos os livros têm um estilo de redação que se dirige diretamente à criança; dão a ela instruções para exercícios ou pesquisas e intercalam perguntas (de recapitulação, ou de relação com a própria experiência) nos textos explicativos. Diferentemente dos livros anteriores, estes dão uma nova importância ao componente gráfico; contêm ilustrações às quais o texto se refere e fotos com legenda, e toda uma série de sinais — círculos, setas, caixinhas, cores — que é necessário interpretar. Trata-se então de livros especiais, com exigências específicas, nem sempre comparáveis a outros tipos de materiais de leitura.

O que se escreve dentro do processo escolar de ensino, é também seletivo. O mais usual é tornar a "escrever" o que já estava escrito em algum livro. Se usa somente a letra *script* e se criam uma série de recursos gráficos com significado especial para as tarefas escolares (riscos, quadriculados, margens, espaços). Há regras implícitas na escrita que restringem o léxico e as estruturas sintáticas permitidas. Quando se escreve para registrar o que se disse, ou quando se "inventa", há tendência a recorrer a certas formas, como as listas ou definições formais.

A língua escrita também influi na língua oral utilizada na escola. Por exemplo, o ditado é uma forma da

fala que se desenvolve sobretudo na escola, com tom inconfundível — sinal de escrever — e sintaxe incompreensível sem uma referência ao contexto em que ela se dá.

Prof.: "Ouçam bem... pomos aspas para escrever o nome da moeda, depois se escreve *Argentina*"...

"*Letra o inciso a, pentágono*, já sabem como é que se faz o inciso a? ... Como é que ele fecha?"

Prof.: "*Põem questionário sobre o tema de reprodução, sobre o tema de reprodução, dos vegetais, não, das plantas, reprodução...* um ponto e travessão. *Ao se falar de plantas, vírgula*, abrem ponto de interrogação, *Que matéria...* já abriram a interrogação? ... *está se tratando* e deixam uma linha para responder."

A declamação de poemas é outro exemplo da linguagem oral e gestual que deriva sua forma da língua escrita. A própria leitura oral mostra a relação especial que se estabelece entre a língua escrita e a fala. Um professor expressa aos seus alunos este efeito: "Posso estar conversando, e é língua oral de palavra, mas se vocês lêem, é língua oral escrita".

A língua escrita se apresenta na escola sob estas formas. As atividades que se realizam com ela podem ser classificadas em dois grupos: umas tendem a reproduzir as características da primeira etapa do ensino da leitura e da escrita (a "cópia" e a "decifração"); outras tendem a mostrar o uso da leitura e da escrita na transmissão de outros conteúdos curriculares; é sobretudo nestes últimos casos que se percebe a interpretação e a produção de textos escritos.

Como se lê e escreve: a cópia e a decifração

O currículo das últimas quatro séries do Primeiro Grau não inclui formalmente o ensino da leitura e da escrita. No entanto na realidade persistem, durante todo o Primeiro Grau, práticas geradas durante a etapa prévia de "aprender a ler". Encontra-se assim a tarefa de "cópia" de uma lição do livro de texto, para que "praticuem a escrita" (o professor avalia letra, ortografia, formato) ou a solicitação de leitura oral diante do grupo ou em coro para "ouvir como lêem. A cópia se entrega por páginas, às vezes sem que importe que repitam ou cortem o texto pela metade; a leitura se interrompe na metade da frase, para ver se os alunos estavam observando por onde ia quem lia. O professor retoma a importância das "letras", que caracterizam o ensino inicial da leitura e da escrita. Observa-se, por exemplo, que por se tratar de uma cópia, feita letra a letra, "não devem existir erros de ortografia, deve ser tudo igual". Ao se escutar a leitura oral, apontam-se os erros em que se "retiram ou acrescentam letras ao que o texto diz". O "silabar" tolera-se desde que a leitura reproduza exatamente a seqüência das "letras".

Em qualquer tarefa de "escrever", o docente refere-se constantemente aos aspectos formais do exercício: a letra, a posição das palavras, as linhas, etc. Por vezes se produz uma escrita pouco parecida à normal, já que os alunos devem fazer certas letras de duas linhas, com determinados espaços, etc.

Nas últimas séries se introduzem explicitamente os sinais convencionais (pontos, traços, parênteses, etc). Neste ensino se repete a mensagem implícita que caracte-

riza a introdução do alfabeto no primeiro ano: no contexto escolar, a escrita, a grafia, apresenta-se como básica; dele se derivam a expressão oral e o significado. Assim, inicialmente, as letras "servem" para "pronunciar" certo som, para formar certa palavra; a mesma coisa acontece com os sinais.

Um professor desenha o ponto de interrogação na lousa. "Este sinal serve para perguntar." Coloca exemplos e pergunta: "Que tipo de enunciado é este?"; os alunos respondem sem problema: "Interrogativo". Depois pede que escrevam exemplos: inventam, entre outros: Me dá de comer?, Que bonitas são as flores? (Ao escrever parece que o sinal, e não a função comunicativa, define o tipo de enunciado).

As formas iniciais de ler e de escrever, assim como os critérios implícitos que o professor usa para corrigir os alunos, tendem a persistir nas outras matérias mesmo quando não se está "ensinando" a ler e escrever. A "cópia" é prática tão ritualizada que constitui a resposta automática das crianças quando o professor escreve alguma coisa na lousa ou então quando indica que abram os livros "na página tal". (Quando não se trata de copiar, é necessário deter aos alunos, às vezes, com frases tais como: "Não, não façam nada, vamos ler..."). A cópia se torna assim uma forma de recapitular ou estudar, como também de registrar tarefas, resumos, definições ou termos que o professor destaca ou introduz ao ensinar determinado tema.

Ainda assim, a leitura oral faz parte de muitas atividades organizadas pelo professor, embora variem as práticas: há grupos em que os alunos estão bem treinados, na velha tradição, em "dar leitura" a tudo o que eles ou o professor escrevem, antes de iniciar a atividade propriamente dita. Em outros grupos, a leitura oral é esporádica, dificilmente integrada à aula que o professor está dando; alunos, com poucas exceções, não conseguem "ler" bem em voz alta, e o professor assume a leitura oral perante o grupo. Um professor introduz o gravador na aula, e isso entusiasma as crianças; no entanto sua indicação continua a ser: "é para vocês ouvirem como lêem". A leitura oral torna-se sempre uma forma de avaliação da habilidade de leitura da criança; "sabem ler" aqueles que podem ler um texto, em tom de ditado, ao grupo.

Geralmente os professores insistem na necessidade de que seus alunos "compreendam" aquilo que lêem. Mas na prática a compreensão tende a se colocar como uma fase posterior à própria leitura. Ao pedir a leitura oral às crianças, o professor tende a intervir quando o aluno "perde o lugar", "pula palavras" ou quando "não se faz ouvir" ("você está rouca, não pode ler", "olha por onde vamos", "não acrescenta palavras"). Deste modo, a reprodução exata do texto, na forma "oral" apresenta-se como passo prévio à compreensão do conteúdo, que se pede com reflexão posterior sobre o que foi lido. Escuta-se: "Leiam para compreender", mas não: "compreendam para poder ler".

Como se lê e se escreve: a produção e interpretação de textos

Se por "escrever" entendemos formular, não apenas "copiar", e por "ler" entendemos "interpretar", não apenas decifrar, encontramos outro eixo de análise

do que acontece na sala de aula. Embora os dois processos — a produção e a interpretação de textos — se realizem no contexto escolar, estão sujeitos a regras específicas de uso escolar, que se referem a como e a quem se escreve e se lê dentro das situações de "ensino".

A escrita, como produção de textos, se distribui desigualmente entre professores e alunos. O que se escreve mais freqüentemente na sala de aulas (excluindo o que se copia de algum texto) inclui o seguinte: orações, problemas, definições, resumos, listas, perguntas e respostas a perguntas. Disto, aos alunos só se pede que "formulem" listas, orações e respostas a perguntas; o resto tende a ser da alçada do professor, isto é, textos que ele produz e eles copiam. O "texto livre" se observa apenas excepcionalmente.

Implicitamente, o professor é "modelo" de como escrever dentro do âmbito escolar. Sua tendência ao escrever (é muito diferente ao expôr) é se basear em algum livro, e selecionar ou modificar os textos, sobretudo para proporcionar definições e resumos. No caso dos questionários, geralmente "formula" perguntas que partem textualmente das afirmações do texto correspondente. Nestes casos, o próprio processo de "formular" observa-se como uma busca silenciosa no livro, e o ditado inequívoco de uma pergunta ou uma definição.

Os problemas e as orações não requerem a consulta a livros; no entanto, freqüentemente se geram a partir de estruturas fixas, de "fórmulas" em que se substituem palavras e quantidades. Os problemas correspondem a determinados tipos de operações que se praticam com maior freqüência (X tem tantos Y, e vai dividí-los entre tantos Z).

A análise de "orações" parte de um esquema abstrato, sujeito-predicado, que se decompõe em: núcleo do sujeito-modificadores - núcleo do predicado (verbo) - objeto direto - objeto indireto, etc. Os exercícios pedem que se separem ou marquem com iniciais ou riscos cada parte. Ao introduzir este esquema no processo de ensino escolar acontecem duas coisas: ou é necessário controlar estritamente o tipo de oração que se analisa, cuidando que tenha sujeito explícito no início, seguido do verbo e do "complemento", nessa ordem, ou se trata de aplicar o esquema, mecanicamente, conforme a ordem linear dos elementos em qualquer frase.

A professora inicia uma aula de gramática, perguntando o que está fazendo Francisca, uma das meninas.

Um menino diz: "Está consertando a carteira". Pede-lhe, então, que escreva na lousa. Ele começa: "conserta. . . ." A professora apaga: "Com o nome, se começa com o nome, já dissemos".

Quando acaba, a professora diz: "Aí temos o que? Alunos: "Oração". (esta palavra parece ser usada, na escola, só para a língua escrita).

Como os professores costumam pedir aos alunos que "inventem" orações para depois analisá-las, freqüentemente se encontram exemplos como os seguintes:

"Empreste-me a tua boneca"
P

<u>"Que boni</u>	<u>to é o coelho"</u>
S	P

"Compra carne no mercado minha mãe"
NS V OD OI

Encontra-se além disto um treinamento explícito na formulação de orações: "isto não é uma oração", "os pássaros não cantam, trinam", "acrescente onde estão, porque está incompleta", etc.

Nunca observamos que fosse pedido aos alunos, para "inventarem" problemas ou perguntas; só em duas ocasiões lhes foi pedido um "resumo" de uma lição, depois de uma discussão sobre a mesma. Pede-se a eles listas de palavras com determinada letra, ou de determinado tema: cinco plantas medicinais, cinco produtos da comunidade, etc.

Outra ocasião que os alunos têm de formular o que "escrevem" dentro das atividades do ensino, é ao responderem as perguntas de um questionário. Alguns professores insistem em que devem pensar, compreender o que lêem e então escrever, e não apenas copiar. No entanto, a tendência mais ritualizada, habitual e difícil de se modificar na prática, é que os alunos busquem a resposta "textual" na lição. Dada a estrutura usual das perguntas, que apenas invertem a ordem das palavras das frases do texto, é possível de fato localizar aquela que corresponda à resposta e responder "corretamente", sem ter compreendido o texto nem a pergunta. Nota-se este procedimento na forma com que os alunos vão "lendo", apontando palavra por palavra no texto e na pergunta. Alguns professores tentam deter essa prática. Diz uma delas: "Quero que leiam e assimilem e depois respondam, não que copiem". Talvez por isso existe a tradição de organizar a "compreensão" como atividade de interrogação oral dos alunos por parte do professor.

A interpretação de um texto se dá sobretudo com relação aos livros de texto, embora haja professores que trazem um outro material de leitura ou então, recomendam aos seus alunos que "leiam, leiam qualquer coisa, revistas, contos . . ." Os livros de texto foram criados com a intenção de chegar diretamente às crianças, independentemente do que o professor fizesse. Mas dentro do ensino escolar, o uso dos livros é mediado pelo professor. É o professor quem seleciona e aponta o que se ler, e quem estrutura a leitura em voz alta ou em silêncio, repetindo ou ampliando o texto escrito, interrompendo e reiniciando a leitura. A leitura do texto "integral-se" a uma aula sobre o tema; para conseguí-lo, o professor utiliza toda uma série de estratégias.

Excepcionalmente pede-se aos alunos que resolvam um exercício do livro a partir da leitura em silêncio das instruções. O professor pede leitura oral ou ele mesmo lê as instruções, as interpreta e, se necessário, ajuda individualmente cada criança a resolver o exercício. Se o formato ou a simbologia impõe dificuldades especiais à tarefa, o professor pode optar por convertê-la em uma versão mais familiar, que se resolve na lousa, para depois copiar as respostas no livro.

A leitura em grupo de lições ou textos mais longos se realiza sobretudo nas áreas de Ciências Sociais e Naturais; a atividade tende a se converter em uma aula demorada, na qual a leitura oral, às vezes inaudível, por parte dos alunos, ocupa uma fração do tempo, sendo interrompida pelo professor para intercalar com explicações, exemplos, anedotas, perguntas, desenhos ou esquemas, definições, em apoio à compreensão do texto.

Geralmente é o professor quem interpreta o texto. Isto pode significar desde uma paráfrase ("Aqui o

texto está nos dizendo . . .") até uma longa exposição, "prefácio" ou "ampliação" do texto. Ao se ampliar o texto é possível ir em qualquer direção: um texto sobre as terríveis condições da Idade Média permite recapitular a história da libertação da escravidão na América; um outro texto sobre cultura eclesiástica medieval conduz ao tema da relação do Governo com a Igreja na atualidade. Ao se falar em poços d'água, aborda-se naturalmente a comparação com poços de petróleo. No processo, o professor pode acrescentar experiências próprias, informação, exemplos ou termos que se relacionam com o texto; pode apontar "erros" no texto, conforme seu critério, e apelar para elementos do contexto dos alunos.

Toda esta atividade de "interpretação de um texto" no qual o professor se torna implicitamente modelo de "como ler", no sentido de como compreender ao se ler, contrasta com a tarefa mecânica de responder questionários de "compreensão de leitura". Dentro do processo de "leitura oral" de uma lição também se podem observar diversas formas de avaliar a compreensão dos alunos ou então de compromê-los na interpretação do texto. Às vezes estas tentativas adquirem forma de perguntas ritualizadas (na forma de orações incompletas que os alunos devem "adivinhar" e dizer em coro a última palavra, termo reiterado já pelo professor, que os alunos respondem mais com base no que acaba de ser exposto do que com base no texto lido. Outras vezes, o professor não dá pistas aos alunos para que respondem, mas busca igualmente uma resposta muito específica; esta situação pode levar os alunos a não responderem, a solicitarem um questionário escrito.

Em outras aulas, o professor consegue dirigir a leitura do texto e a participação dos alunos em um esforço mais consistente para obter a compreensão do texto. Estes usos mostram tanto a complexidade do processo como a estrutura que subjaz dando ao professor mais "autoridade" na interpretação do texto, já que ele conserva a possibilidade de selecionar, rejeitar, repetir ou elaborar as respostas que oferecem os alunos.

1. Um professor trabalha com seu grupo de alunos, sobre a lição "O Ciclo da Água". Depois de comentar a tarefa (determinar a direção dos ventos), o professor pede que vários alunos leiam. O texto é: "O vento leva as nuvens de um lugar para outro. Por isso a água que evapora em um lugar pode cair em forma de chuva em outro muito distante. . ." Ao escutar a leitura dos alunos, o professor comenta: "O importante é entender o que lêem, não só ler assim". E em seguida: "Agora sim, o que entenderam?" Vários alunos tentam explicar: "O vento leva as nuvens", "A água evapora", etc. O professor não retoma as respostas mas diz: "Olhem bem. . .", e começa a desenhar um esquema detalhado na lousa para explicar o conteúdo do texto. "É o que diz o nosso texto . . ." Em seguida desenha um mapa do México, e se antecipando ao próximo parágrafo do texto, explica de onde vêm os ventos e as chuvas. Comenta a evaporação e as crianças respondem a suas perguntas, compreendendo aparentemente a explicação do texto.

2. O professor pede novamente leitura: "De maio até setembro ou outubro os ventos trazem ar com muita água em forma de vapor. . . para a maior parte da República." Vários lêem o mesmo.

Professor: "Bem. . . o que nos estão trazendo os ventos? Vários alunos: "Chuva", "água", "ar", "ventos", "nuvens".

Professor: "Leiam bem, para que entendam . . . não trazem nuvens." Pede nova leitura. "De quais ventos (fala)?" Um aluno responde: "do mar. . ." O professor pede nova leitura, "porque não compreenderam".

Professor: ". . . as nuvens se formam em que lugares?" Vários alunos: "Em charcos", "lagos", "mar", "Oceano Pacífico" (respostas pertinentes levando em conta toda a explicação anterior)

O professor não retoma as respostas, mas resume: "No mar se formam nuvens que trazem a chuva. . ." (Segue a leitura e a interrogação, com respostas cada vez mais tímidas por parte dos alunos.)

3. Ao terminar o texto o professor pede que observem uma ilustração sobre o Ciclo da Água no livro. Depois de um minuto pergunta: "o que vêem?" E aponta a diferentes alunos. Primeiro oferecem palavras: "nuvens", "rios", "árvores", etc. O professor repete tudo, em tom de aceitação.

Os alunos começam a descrever processos: "chove e a água se filtra para baixo", "a água esquentada sobe e outra vez forma nuvens". O professor repete tudo, às vezes em tom de não ter percebido antes; "atrás das montanhas também chove. . . é verdade. . ." diz. A menção da filtração da água pela terra leva a uma discussão em que as crianças fornecem, com explicações amplas, os seus conhecimentos sobre a profundidade dos poços na sua comunidade.

Durante esta aula se mostra de que forma a leitura de uma lição faz parte de uma trama de interação em que o professor é, geralmente, o responsável por interpretar o texto. Os alunos respondem às perguntas do professor de forma diferente, no que diz respeito à amplitude e à certeza, nos três momentos da aula: quando as perguntas se referem ao que o professor expôs respondem com facilidade, às vezes ajudados pelas "pistas" dadas pelo próprio professor; quando se referem ao texto, ao contrário, respondem parcialmente, com palavras tomadas do texto; o professor tende a oferecer explicações mais completas, sem retomar ou validar o que dizem os alunos. Quando se referem à ilustração, as respostas e os comentários são cada vez mais amplos, e são aceitos pelo professor de tal forma que até se rompe a relação assimétrica característica da leitura do texto. O último momento mostra que as interações anteriores não implicam em uma "inibição" ou "falta de compreensão" por parte dos alunos, mas que apontam para alguma característica básica de como se maneja a interpretação do texto escrito, dentro da interação docente-aluno.

Se bem que neste caso os alunos estejam comprometidos, até com entusiasmo, na atividade de ler e encontrar o sentido ao texto, é sobretudo através da complexa trama de interação verbal com o professor que este processo se dá no ensino escolar. A "compreensão de leitura" é fundamentalmente social neste contexto

(e talvez em muitos dos contextos extra-escolares). Mas o tipo de relação que se estabelece na escola entre docente e alunos, imprime certas características ao processo; nele estão em jogo a dupla autoridade do professor. A "autoridade" de quem "sabe mais" e portanto pode contribuir mais ao texto, e a "autoridade" institucional que assume frente aos alunos. As crianças, dentro desta relação assimétrica, entram em um duplo processo, no melhor dos casos, de tratar de interpretar o texto e ao mesmo tempo tratar de "interpretar" o que entende e solicita o professor. Neste sentido a relação social característica da escola estrutura o processo de interpretação do texto que se ensina aos alunos.

Como se lê e se escreve: as estratégias implícitas das crianças.

Através do "ensino" se comunicam, se solicitam e se permitem determinados usos da língua escrita; deixa-se pouca margem para que os alunos elaborem textos diferentes aos característicos da escola; "ler" requer sobretudo atender cuidadosamente às características precisas do texto, recuperar e reproduzir as palavras exatas, na ordem encontrada. Mesmo quando o professor, ao apresentar o tema, mostra outras formas de compreender o texto, isto se apresentamais como "aula" do que como uma forma de "ler". No entanto, as mesmas atividades que se organizam para o ensino podem possibilitar ou gerar estratégias diferentes que os alunos colocam em prática ao se defrontarem com a língua escrita. Os resultados podem se integrar inconscientemente ao processo de ensino, ou então ficar eliminados por contradizer as "regras" implícitas da atividade escolar.

Em muitas ocasiões, por exemplo, parece que os alunos não podem deixar de compreender o que vêem escrito, ainda que não se peça isso. Como interpretar, por exemplo, que cometam "erros" ao copiar um texto, se não é porque, de fato, não copiam mas lêem antes de escrever? Quando os alunos escrevem, um questionário ditado, no qual se dá grande importância ao cuidado com a forma, a ortografia e a pontuação, também compreendem o texto que escrevem sem que isso seja pedido a eles. Por exemplo: imediatamente após terminar o ditado de um questionário, um aluno pergunta: Respondermos? E a professora adverte: "não, vão pesquisar". O aluno protesta: "Isso já sabemos", indicando que já avaliara o conteúdo das perguntas. Também preferem consultar o livro ("não copiem", diria o professor) ao responderem seus questionários.

Os alunos também costumam antecipar as instruções, resolvendo os exercícios "da página tal", apontada pelo professor, sem esperar suas indicações. Às vezes isto implica em apagar logo em seguida o que fizeram, por suas interpretações não coincidirem com as do professor (e nem sempre é o aluno que não entendeu). O encontro com uma diversidade de formas escritas obriga-os às vezes a discriminar entre diversos significados do escrito, mesmo quando as diferenças nunca sejam a eles explicadas; por exemplo, aprendem a "ler" as perguntas dos problemas escritos, sem procurar as respostas no próprio texto, como fariam com as perguntas de exercícios de "leitura".

Durante algumas das atividades de leitura grupal

de textos, em que o professor intervém e pergunta aos alunos, observam-se tentativas dos alunos de encontrar o significado do texto a partir do contexto, da ilustração, de seus próprios conhecimentos ou experiências. Em um caso, a professora dirigiu a leitura de um relato no qual várias crianças tocaram durante a noite diferentes partes de um elefante, e supõem que encontraram troncos, serpentes, etc. As tentativas da professora de recriar o suspense do relato e conseguir que imaginem o que as crianças sentiram, vê-se frustrada porque os alunos antecipam, a partir das últimas ilustrações da lição, que se trata de um elefante. Em um outro caso, foram frustradas as tentativas de uma aluna de dar sentido, a partir da sua experiência, a uma lição sobre a Revolução Francesa.

Os alunos lêem em silêncio uma lição sobre a Revolução Francesa. Depois de uma pausa o professor diz: "Vamos ver, vocês, já devem saber de cor, (digam) o pouco que saibam; fechar livros."

Uma aluna, Juliana, começa a dizer alguma coisa sobre "os camponeses". (O texto é breve, mas menciona quatro vezes os camponeses).

O professor a interrompe: "Não, não, primeiro... do que se trata?"

Os alunos não respondem.

Professor: "Vamos ver, Angeles, o que é que havia na França?"

A criança responde que "aqui há muitas terras férteis, rios e carneiros".

(O texto diz apenas que havia muito gado).

Professor: "De carneiros, o que é que diz?" (tom sério).

Os outros alunos riem.

A aluna não volta a falar.

(Isto acontece num pequeno povoado onde se criam carneiros).

Do mesmo modo, durante as perguntas ou interpretação grupal de uma lição, as crianças freqüentemente "cometem erros", porque respondem a perguntas com palavras diferentes das do texto, ou com base em inferências que fazem a partir do conjunto da lição. Por exemplo, uma criança responde "classes sociais", em lugar de dizer "nobres e servos", que seria a frase correspondente ao ponto em que iam na leitura; mais adiante o texto menciona que estas eram as classes sociais da época.

As estratégias representadas por este tipo de incidentes são necessárias para o desenvolvimento de uma competência real na leitura: consultar, avaliar, discriminar conforme o contexto, usar as ilustrações ou adiantar-se na leitura para encontrar mais informação, relacionar o texto com conhecimentos prévios ou experiências próprias e organizar, a partir disso, a interpretação do texto. De alguma forma, os alunos aprendem a usá-las ao se defrontarem com a tarefa de "encontrar sentido" na língua escrita. No entanto, este tipo de estratégia não encontra expressão dentro da estruturação da leitura formal; geralmente resultam preteridas diante da exigência de prestar atenção, e reproduzir a versão "textual" do que foi lido.

OUTROS USOS DA LÍNGUA ESCRITA

Dentro da escola, mas fora das atividades do

ensino, acontecem muitas outras coisas que implicam no uso da língua escrita. Os professores encontram-se continuamente ocupados em diversas atividades em que se lê e se escreve; as crianças também encontram numerosas ocasiões de pôr em prática seus conhecimentos sobre a língua escrita. Se não se levam em conta estes momentos, ficaria incompleta a apreciação do contexto dentro do qual os alunos se apropriam da língua escrita.

O trabalho dos professores implica de fato em muitas funções adicionais às do ensino. A documentação escolar e as comissões são duas das atividades em que se desenvolvem, de forma rotineira, a interpretação de textos e o registro escrito; recebem-se ofícios, preenchem-se formulários, levam-se cadernos de inscrições, assistência, cotas, caixa escolar, compra e venda da cooperativa, etc. Além do que, na escola se recebe material escrito de outros tipos: circulares, cartazes de campanhas, folhetos, convocações para concursos ou para Segundo Grau, folhetos sindicais, anúncios comerciais, etc. Este material entra, é lido e comentado entre professores e às vezes também com os alunos. A relação escolar com os pais dos alunos gera agendas escritas na lousa, atas anotadas em livros especiais, recados sobre as tarefas, disciplina, uniformes, cotas, etc. anotados em bilhetinhos ou no caderno do aluno.

As condições de trabalho dos professores (com sua exigência de cumprir com múltiplas funções) assim como a própria natureza do trabalho de ensino no Primeiro Grau (diferente das do professor de níveis superiores) os obriga a que, durante o tempo em que estejam com o grupo, consultem os livros de texto e outros materiais, conheçam materiais ou disposições que acabam de chegar, revisem os programas, preparem as próximas atividades. Estes momentos constituem uma parte do processo real de formação dos professores, da sua própria apropriação de usos e conhecimentos através da língua escrita. Às vezes sua própria atividade implica na leitura e na escrita de maneira a contrastar com aquela que costumam exigir de seus alunos: fazem anotações como lembretes, em letra cursiva em seus livros ou cadernos; lêem em silêncio, seletivamente, folheando os livros de texto; não lêem para memorizar ou repetir o texto, mas para interpretá-lo diante dos alunos, acrescentando seus próprios conhecimentos; fazem pausas entre uma explicação e outra, para pensar, para compreender o que o livro diz.

Os alunos são testemunhas de toda esta atividade cotidiana; examinam, quando podem, o material escrito que encontram na mesa do professor/participam, ou pelo menos são "objeto" de muitos destes usos escolares de língua escrita. Observam os professores, como observam qualquer adulto que lê ou escreve (incluindo o observador) e refletem sobre o que fazem. A atividade do professor constitui assim um modelo cheio de usos alternativos, da prática normal de leitura e escrita próprias do trabalho docente.

Por outro lado, os próprios alunos têm um conjunto de práticas específicas em que aparece a língua escrita. O espaço escolar deixa muitos intervalos e recantos onde aflora a atividade autônoma das crianças. Dentro da sala de aula, além da interação formal com o professor, existe uma rede de interação entre os alunos. Grande parte desta atividade de fato acontece em

relação à tarefa escolar; inclui tudo aquilo que, da perspectiva docente, pode parecer uniformemente como "colar": consulta entre as crianças, comparação de versões escritas, copiadas ou "inventadas"; intercâmbio e leitura geral de seus cadernos; correções espontâneas de um para outro, às vezes em tom de "professor que corrige", às vezes como amigo que "sopra". As crianças estão muito atentas ao que um companheiro escreve na lousa, ou do que deve ler: levantam, sem permissão, para ajudar, gritam correções, pedem para substituí-lo. Retornam da fila diante da mesa do professor, para dar recomendações aos seus companheiros sobre como fazer o exercício.

Com o mesmo ânimo realizam outras atividades de leitura e escrita não solicitadas pelo professor, lêem revistas ou estórias às escondidas (alguns professores também fazem isso em momentos de descanso), material implicitamente proibido no código escolar. Examinam cartazes e avisos, colados na escola, dirigidos aos adultos. Entram em outras salas, e se entrosam com o que aí se ensina, através do que está escrito na lousa ou do exposto em jornais murais e paredes. Ocupam os momentos livres dentro da sala de aula folheando os livros de texto.

Dois alunos, que partilham uma carteira, folheiam cada um o seu livro de Ciências Sociais, se detendo para ler títulos, legendas de fotos e comentando entre eles. Examinam com cuidado os detalhes das gravuras; lêem o escrito nos selos postais representados em uma página; comentam. "Assim eram os carrinhos, olha como estavam". . . Lêem: "Villa sentado na cadeira presidencial junto a sapato" e se corrigem, sem olhar novamente o texto escrito, rindo, "Zapata!".

As crianças ocupam folhas de cadernos para escrever e desenhar, para enviar recados uns aos outros. Também encontramos aqueles que permanecem na sala durante o recreio para escrever na lousa ou em cadernos. A letra cursiva os fascina, para uns significa um obstáculo para a compreensão de cartas e recados escritos por adultos; uma menina consulta-nos sobre a leitura da lista (em cursiva) das mercadorias da cooperativa que lhe entregaram para serem distribuídas. Outros copiam textos em cursiva e tentam praticar este tipo de letra, começando com suas próprias "assinaturas".

Todas estas atividades "extra-ensino" que se realizam na escola abrem o leque de usos da língua escrita à qual estão expostos ou na qual participam os alunos. É a partir desta experiência conjunta, que se realiza na escola mas nem sempre pertence à escola, que as crianças geram o processo de "apropriação" da leitura e da escrita.

TRÊS FORMAS DE APROPRIAÇÃO DE LEITURA E DA ESCRITA.

No processo social de apropriação podem-se identificar pelo menos três dimensões diferentes relacionadas com a leitura e a escrita, conforme se referiram ao sistema de escrita em si, aos usos escolares da língua escrita, ou ao acesso a outros conhecimentos através da língua escrita. Em cada caso o que o contexto escolar fornece, ensina ou exige é diferente, e provavelmente a atividade cognitiva do aluno integra de forma distinta a experiência escolar relativa a cada dimensão.

No primeiro caso, o "objeto de conhecimento" é

o sistema de escrita em si, assim como os pressupostos que o leitor/escritor deve dominar para poder usar a língua escrita. As crianças se defrontam com este objeto, como com muitos outros de seu mundo, e tentam, a partir da lógica de seu próprio desenvolvimento cognitivo, "descobrir seu significado". O processo implica em conhecer, progressivamente, diversas características do sistema, da natureza alfabética (não silábica) da escrita, até as restrições léxicas e sintáticas implícitas na maioria dos textos lidos ou solicitados na escola, etc. Além disso, para chegar a ser leitor "competente", devem aprender a ler com maior "eficiência"; isto implica em sacrificar a precisão na reprodução oral do texto lido e antecipar o sentido, "levar significado ao texto", para poder compreendê-lo não palavra por palavra, mas através de unidades maiores.

No contexto escolar, geralmente não se transmite este tipo de conteúdo explicitamente. De fato, é um conhecimento tão complexo que dificilmente se pode explicar ou ensinar. (Seria tão impossível como ensinar sintaxe à criança que aprende a falar). No entanto, na medida que persiste a prática de copiar e decifrar, baseada na importância primária da correspondência fonema/grafia, resta pouco espaço, nas atividades de ensino, para o desenvolvimento de todos os conhecimentos que a leitura e a escrita requerem. Mesmo quando na prática, às vezes pela exigências das tarefas escolares, os alunos conseguem efetivamente desenvolver estratégias diferentes daquelas transmitidas, o que se tenta avaliar ou reconhecer como "boa" leitura ou escrita não corresponde a este conhecimento implícito. Talvez por isso, é quando não se está "ensinando" a ler e escrever que os alunos têm maior possibilidade de observar ou participar em atividades de produção e interpretação de textos e obter mais informação sobre a língua escrita. É significativo que seja durante as aulas de Ciências Sociais e Naturais que a leitura e a escrita adquiram vida, e onde se apresentam mais ocasiões de compreender o que é ler e escrever. O leque de práticas de leitura e escrita que realizam tanto professores como alunos, fora do âmbito do "ensino" (sem contar as que se verificam fora da escola) acrescenta modelos e usos alternativos. Em conjunto constituem as condições escolares a partir das quais se realiza o processo de apropriação da língua escrita.

Paralelamente, os alunos se defrontam com esse outro "objeto" na sala de aula, o sistema de usos escolares da língua escrita. O sistema de usos escolares deriva algumas de suas regras ou conteúdos implícitos de sua inserção na estrutura de relações sociais que caracteriza a instituição, que outorga autoridade ao professor, assim como de outros processos e funções escolares — como a socialização para certo tipo de trabalho (Paradise, 1979) — presentes nas mesmas atividades cuja intenção é transmitir conhecimentos. É por este fato que não se trata de um problema de método ou conhecimentos do professor. Só é compreensível neste contexto institucional e social mais amplo, a tendência à assimetria entre professores e alunos na produção e interpretação de textos, assim como a tendência ao domínio das "formas" em lugar dos conteúdos do conhecimento escolar.

Aprender na escola é sobretudo aprender a fazer coisas, aprender "usos" dos objetos escolares, entre eles

da língua escrita. O pressuposto é que ao se "fazer" as coisas se conhecem as características do objeto; em certa medida o contato escolar com livros e objetos para escrever possibilita, efetivamente, a apropriação da língua escrita. Mas geralmente o que se ensina a fazer com a língua escrita na escola, ainda quando o ensino seja muito bom, é pouco representativo do leque social de usos da leitura e da escrita; além disso pode comunicar pressupostos diferentes dos que caracterizam a atividade de ler e escrever em contextos não escolares. Algumas vezes, os alunos se vêem obrigados a aceitar condições entre o sistema de usos escolares e o sistema da língua escrita.

Por exemplo, em alguns dos usos escolares, a língua escrita tende a se converter em um objeto sem qualquer referente que não seja ela própria. Na cópia, no ditado, na leitura mecânica a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito e *não* para o seu significado. Inventam-se orações que devem ter certas características formais, pontos, ordem e quantidade de palavras e que são usadas para fazer alguma coisa — marcar, sublinhar, etc. — mas *não* para comunicar algo. Os alunos aprendem a realizar todo tipo de exercícios (como os questionários) sabendo o que têm a fazer com o texto, sem ter que entendê-lo.

Em todas estas práticas se faz alguma coisa com a língua escrita; copia-se, desenha-se, verbaliza-se, assinala-se ou grifa-se, "analisa-se", memoriza-se, etc., mas não se faz língua escrita; aprende-se a fazer algo com o texto e ao mesmo tempo aprende-se a *não* lê-lo, a *não* tratar de compreendê-lo. O sentido que tem o texto escrito na escola não provém da sua possibilidade de referência à outra realidade, mas da sua utilidade dentro de determinada atividade escolar: "oração" significa que se marca com S e P; "poema" é o que se declama com os gestos clássicos.

A interpretação de um texto escrito na escola, requer (assim como também a compreensão de um diálogo requer) conhecer porque se produziu, por quem e para quem, durante que atividade, etc. Como consequência, diferentemente do que geralmente se afirma, a língua escrita tem na escola um sentido extremamente dependente do contexto.

O terceiro processo se refere à relação entre o uso da língua escrita e a apropriação dos conteúdos acadêmicos transmitidos pela escola. A análise do que acontece nas salas de aula tem demonstrado como pode ser complexa esta relação na escola. Não se trata de uma simples atividade de usar a "compreensão de leitura", como se fosse esta uma habilidade prévia, útil para tudo, para se obter novos conhecimentos. Mas isto em princípio, porque ler (com compreensão, não há outra alternativa) supõe, de fato, levar ao texto escrito conhecimentos prévios. No entanto, a língua escrita representa também, historicamente, a possibilidade do acesso ao conhecimento de fenômenos ou acontecimentos fora do "contexto" imediato; mas na escola, pelo menos a nível do Primeiro Grau, este processo não se realiza diretamente, mas mediado pela relação entre o professor e o aluno. A interpretação do texto é um processo social, no qual o docente aparece como indispensável na medida em que possui maiores conhecimentos com relação ao tema do texto. Por outro lado, é justamente através desta atividade escolar de interpretar o texto

que os alunos podem aprender mais sobre a "leitura", uma leitura que depende não mais do conhecimento do sistema de escrita, mas da interação entre sujeitos e texto, em determinada situação social. A partir do que se observa na sala de aula, só é possível indicar a existência de um nível de atividade próprio dos alunos, em que se desenvolve ao longo do Primeiro Grau uma procura permanente do sentido da língua escrita.

Ao diferenciar entre estes três processos o nosso intuito é apenas problematizar a relação entre língua escrita e o contexto escolar, em função do processo social de apropriação. Resolver alguns dos problemas

colocados requer não apenas mais pesquisa, como também maior desenvolvimento teórico. Concluindo, apenas gostaria de apontar que no processo de compreender o que acontece seria um erro separar, como se se tratasse de objetos ou etapas diferentes, o processo psicogenético (de apropriação do sistema de escrita) do processo socio-genético (de apropriação de usos e significados sociais diversos). Precisa-se superar isso trabalhando na direção de definições que permitam integrar as duas perspectivas na conceituação da apropriação da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRICE HEATH, Shirley. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Terman Conference. Stanford University, 1980.

FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In: FERREIRO, E. & GÓMEZ PALACIO, (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

FIERING, Suzan. Un official writing. In: ETHNOGRAPHIC monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in an out of classrooms.

HYMES, D.H. et al. *Informe final*. National Institute of Education, 1981.

SMITH, Frank. *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

SMITH, Michael. *An ethnography of literacy in a Vai Town*, 1978.

PARADISE, Ruth. *La socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno*. Departamento de Investigaciones Educativas, 1978. (Tesis de maestría).

