

UNIDADE 22 – 06/09/2016

AS ESCRITAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Luiz Antonio Gomes Senna**

A escola sempre buscou a formação de leitores e escritores, estando isso de tal modo gravado no imaginário popular que, não raramente, ainda se ouve dizer que é preciso “aprender a ler e a escrever para ser gente na vida”. Bem se sabe, no entanto, que, a despeito de sua missão social, a escola nem sempre consegue trazer todos os brasileiros à vida dos que sabem ler e escrever, ou, melhor dizendo, à vida dos que sabem que sabem ler e escrever. Saber que sabemos ler e escrever é tão importante quanto saber ler e escrever, assim como, no caso da escola, saber que um aluno sabe ler e escrever é tão ou mais importante do que lhe ensinar as façanhas da cultura escrita. Vejamos o que isto significa.

Uma pergunta que todos nós professores devemos nos fazer é: “Nossos alunos sabem ler e escrever a despeito da escola, ou a despeito do que pensamos sobre sua capacidade de ler e escrever o que lhes é proposto nas práticas curriculares?”. Indagaríamos, portanto, se os alunos, mesmo aqueles que se nos apresentam com maior dificuldade de aprendizagem escolar, são leitores e escritores independentemente de seu desempenho nas aulas. Sem dúvida, o são. A capacidade de ler o mundo é tão intrínseca ao ser humano quanto, por exemplo, sua capacidade de andar sobre as duas pernas sem o auxílio dos braços.

Os humanos leem naturalmente à medida que ajuízam o mundo à sua volta, que interpretam suas ações e as de seus pares, ou quando reinterpretem suas ideias, inventando novos mundos, novas realidades. E, ao mesmo tempo, todas as vezes em que organizam suas ideias e as compartilham, os humanos produzem textos, os mais variados tipos de textos, verbais ou não verbais. Não há como imaginar um ser humano que não seja leitor e produtor de textos.

Existe, portanto, um grande equívoco, de nossa parte, agentes escolares, quando insistimos em restringir os atos de ler e produzir textos à leitura e à escrita de textos em língua escrita. Ainda que o domínio dos processos de interação com escrita alfabética seja um dos objetivos mais específicos da educação básica escolar do cidadão brasileiro – do qual nenhum de nós, professores, podemos abdicar –, ao desprezarmos a verdadeira natureza dos atos de ler e produzir textos, acabamos por prejudicar o processo de formação do aluno, especialmente no caso daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

UNIDADE 22 – 06/09/2016

Gostaria, então, de fazer uma reflexão sobre alguns aspectos que podem nos auxiliar a compreender nossos alunos – os de verdade, na sala de aula – e auxiliar a planejar o processo de levá-los ao domínio da escrita alfabética. São dois os aspectos de que vou tratar:

a questão da diversidade de leituras e textos, e; a vinculação entre práticas de leitura, de escrita e os gêneros discursivos.

Antes de começarmos, no entanto, tratemos de explicar a relação entre leitura e produção de textos, já que, aqui, não vamos tratar destas coisas como se fossem fenômenos independentes entre si.

Primeiramente, tenhamos em conta que textos escritos são apenas uma pequena parte dos textos que os seres humanos são capazes de produzir e ler ao longo de sua vida. Existem culturas ao redor do planeta em que não existem textos escritos, não existe uma cultura escrita, sem que, no entanto, deixem de existir tantos outros tipos de textos, especialmente os textos orais.

Embora não se possa dizer que os textos orais – de caráter verbal, portanto – tenham algum tipo de primazia sobre os demais textos não verbais¹, a fala tem um papel importante no desenvolvimento intelectual do homem, pois é através dela que organizamos mais facilmente a consciência que temos do mundo. Tanto Piaget como Lev Vygotsky² falam-nos de experiências de auto-organização mediadas pela linguagem verbal, e podemos acrescentar a isto o fato de que tal organização sofre interferência tanto de fatores culturais externos, quanto de fatores individuais.

Nossa consciência de mundo e de nós mesmos é mediada pela linguagem e, mais particularmente, pelo modo pelo qual cada um de nós toma consciência das representações de mundo, as organiza e as reconstrói. Todo esse processo mental – que se confunde com o próprio ato de ler – é, por si mesmo, um texto que se produz para nós mesmos e sem o qual não somos capazes de pensar, ou também, de ler um mundo. Desta forma, não há como se dissociar os atos de ler e de produzir textos, já que a leitura é, antes de tudo, um ato de formulação de um texto mental.

¹ Seres humanos têm a capacidade inata de desenvolverem textos, sejam verbais ou não verbais, de modo que não há justificativa para assinalarmos a fala como um tipo de código mais relevante ou mais característico da espécie do que os demais.

² Piaget descreve a chamada fala egocêntrica, na qual a criança organiza e fabula o mundo de suas ideias, experimentando sentidos e construindo sua identidade em meio a experiências simbólicas. Algo análogo é proposto por Lev Vygotsky, quando nos fala de linguagem ou fala interior, que tem o mesmo papel que a fala egocêntrica no desenvolvimento da criança.

UNIDADE 22 – 06/09/2016

1. Leitura, textos e diversidade – O texto que se produz na escola tem um caráter secundário com relação àquele texto primário que se confunde com o ato de ler. Todo texto que se produz para ser compartilhado é resultado de um esforço pessoal para dar forma a um texto anterior, de natureza estritamente mental, no qual se encontra o conteúdo, a informação.

A primeira pergunta que devemos nos fazer, enquanto professores, é: de que modo nossas crianças e jovens organizam seus textos interiores nesta cidade do Rio de Janeiro? A própria pergunta já aponta a incoerência de nossa prática escolar, pois está formulada no singular: “de que modo...?”. Nesta cidade, que é um continente de culturas, as mais singulares, cada qual mais rica e orgulhosa de si mesma, haveria como nos restringirmos a um único modo de ajuizar o mundo?

O que torna a rede pública desta cidade tão grandiosa não é o número de suas escolas, mas sim a imensa diversidade de culturas que perpassam suas 11 coordenadorias regionais e, em alguns casos, as regiões dentro de uma mesma coordenadoria. Cada uma dessas culturas orgulha-se de suas representações de mundo, de seus modos de organização, e apresenta identidades próprias, junto às quais estão vinculados textos igualmente singulares, tanto os internos, quanto os que se produzem para exprimi-las na riqueza de formas que desenham a cidade.

Por que, então, tamanha riqueza de produções textuais esbarra tão frequentemente com o fracasso na produção de textos escolares? De certo, porque sempre olhamos esta questão no singular. Embora reconheçamos a diversidade dos textos que se produzem pelas diferentes culturas, observando, portanto, os textos manifestos, quase nunca pensamos no fato de que, internamente, culturas diferentes derivam diferentes tipos de leituras de mundo (textos internos), e que estas, conseqüentemente, determinam características igualmente diferentes nos textos manifestos. Ou seja, uma vez frente à diversidade cultural, estaremos frente à diversidade de manifestações textuais. Como na escola só se compreende o texto enquanto derivado de um só modo de organização, o que, vale dizer, de um único tipo de cultura, todo tipo de manifestação textual que se organize de outra forma é qualificado como um “não-texto”. Ao negarmos a condição de texto àquela forma produzida pelo modo de organização interna do aluno, negamos, ao mesmo tempo, sua identidade, sua cultura e seu direito à diversidade.

O fracasso escolar em práticas de produção de texto concentra-se essencialmente no processo de negação dos modos de organização interna que se associam às diferentes culturas. O mesmo processo é responsável pelo sentimento comum entre os alunos, e, mais tarde, entre boa parte dos brasileiros, de que não sabem ler e produzir textos.

UNIDADE 22 – 06/09/2016

2. Escrita e gêneros discursivos – As semelhanças e diferenças entre os textos (3) e (4) apresentam-nos outro ponto de discussão. Se focamos suas formas escritas, somos obrigados a declarar que (3) está muito inadequado. Porém, quando enunciarmos oralmente o texto (3), aquela cadeia de ideias e sua conclusão final tornam-se perfeitamente aceitáveis, o que nos leva à conclusão de que um determinado texto pode se tornar inadequado quando assume a forma que seria adequada a outro tipo de texto. Assim, (3) é estruturalmente inadequado porque emprega na escrita o que seria adequado a uma estrutura de texto oral.

Esta transposição de estruturas pertencentes a tipos de textos distintos entre si encaminha-nos ao segundo ponto de discussão: os gêneros discursivos. Tradicionalmente, a noção de gênero deriva dos estudos literários, tendo a ver com três grandes tipos de expressão: o narrativo, o poético e o drama. O primeiro, relacionado à expressão das representações do mundo em cadeia temporal. O segundo, a representações subjetivas individuais, sem compromisso direto com a cadeia temporal. E o terceiro, à expressão do mundo sob a ilusão do real, no limite em que todos os meios de expressão se fundem.

Mais recentemente, o sentido do termo gênero se expande e passa a integrar os estudos sobre os sistemas de comunicação e seus respectivos repertórios culturais. Em sentido bem mais amplo do que na tradição clássica, o gênero passa a ser compreendido como um tipo de relação comunicativa entre sujeitos de uma mesma cultura. Cada situação comunicativa envolve o emprego de certo tipo de linguagens dentro de certos padrões que se tornam adequados ou não, conforme sejam ou não reconhecidos pelos pares em comunicação como pertinentes a cada situação. Ao ato de comunicação, assim definido pelos pares que se comunicam, dá-se o nome de discurso. E aos diferentes tipos de discurso que se podem compreender como diferentes atos de comunicação, dá-se o nome de gênero discursivo.

O fato de que apenas alguns deles sejam reconhecidos pela escola como textos e como adequados torna-se preocupante, pois o não reconhecimento de alguns significa o mesmo que não reconhecer a legitimidade daqueles sujeitos que os produziram segundo padrões discursivos próprios de suas respectivas culturas. Por trás de um texto escrito, dito bem redigido, existe mais do que um conjunto de regras; existe uma cultura que define e legitima tais regras. Consequentemente, formar um aluno capaz de produzir um texto escrito adequado a tais regras demanda, necessariamente, que este deseje se perceber como um possível sujeito da cultura escrita.

INTERAÇÕES

PEDAGÓGICAS

MÓDULO 1º AO 3º ANO

UNIDADE 22 – 06/09/2016

Entretanto, nas vozes dos alunos que estão em nossas salas de aula na rede municipal do Rio de Janeiro, nos seus textos diários, em seus discursos e práticas discursivas, podemos realmente identificar traços da cultura escrita? Quando produzem textos escritos, estariam eles realmente buscando se adequar à cultura escrita? Que sentido esta cultura escrita tem para eles? De que adianta tanto texto escrito na vida escolar dessas crianças sem que elas vivam a cultura da qual se extrai o sentido da escrita? De que vale uma prática de produção de texto que não derive de uma legítima experiência discursiva e não dialogue com as múltiplas possibilidades de expressão associadas aos gêneros discursivos?

Estas são questões que devem nortear o planejamento e a avaliação das práticas de escrita na educação fundamental, especialmente quando em contextos escolares de diversidade cultural. É a partir delas que estaremos em discussão e debate em nossa aula.

* Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: senna@senna.pro.br