

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÉRIES DO 1º GRAU

*Maria S. Vicentini**
*Olívio L. Vicentini***

- * Professora de Língua Portuguesa no 1º grau.
- ** Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Cruz do Sul.

SIGNO, Santa Cruz do Sul, FISC, v.14, nº20, p.53-79, abr.1989

INTRODUÇÃO

Neste texto, simplesmente, limitamo-nos a contar um pouco da história vivenciada por nós e um grupo de alunos que constituíam duas quintas séries de uma escola do Ensino Público Estadual do Rio Grande do Sul, situada em um bairro pobre, habitado por "pessoas de salário mínimo" (como dizem os pais dos alunos) e por desempregados. Não seguimos as normas da pesquisa científica, não aprofundamos a discussão de problemas levantados.

Também nele transparecerá um caráter de anonimato tanto da escola quanto das pessoas direta e/ou indiretamente envolvidas no trabalho desenvolvido. Esta atitude foi intencional de nossa parte, pois manter esse caráter não-identificatório, embora difícil, faz-se necessário para não melindrar pessoas que contribuíram, apresentando sugestões ou tentando barrá-lo.

O relato contém algumas considerações gerais sobre variáveis que influem, decisivamente, no processo ensino-aprendizagem. Procuramos caracterizar, mesmo que superficialmente, a comunidade escolar em que atuamos dentro do contexto social/econômico/educacional atual, repleto de contradições, que, se exploradas convenientemente, podem propiciar avanços significativos em termos de educação. Tentamos, sinteticamente, situar a experiência desenvolvida dentro das seguintes contradições:

1. sociedade que temos x que desejamos;
2. educação que temos x que queremos;
3. concepções de linguagem e ensino de língua que perpassam as propostas utilizadas nas escolas x concepções que adotamos para a realização da experiência.

Conseqüentemente, transparecerá, no relato, a defesa de um ensino de língua portuguesa dentro de uma proposta metodológica que enfatiza as três unidades básicas para a sua realização, como afirma Geraldí (1984, p. 49):

- a) Prática da Leitura de Textos;
- b) Prática da Produção de Textos e
- c) Prática da Análise Lingüística de Textos.

Do presente relato constam ainda algumas atividades mais específicas dentro dessas três práticas, ficando evidente a defesa da necessidade de trabalhar mais a língua e menos metalinguagem, pelo menos, nas séries iniciais, principalmente em se tratando de crianças de periferia, que tantas dificuldades apresentam no domínio da Língua Portuguesa Padrão.

E, mais ainda, defendemos a necessidade de propiciar-se aos alunos carentes o acesso à Língua Padrão, porém

sem desrespeitar a sua linguagem, para que possam também contar suas histórias.

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Achamos indispensável tecer algumas considerações preliminares sobre alguns aspectos que, embora não ligados diretamente ao ensino de língua, influem, decisivamente, no seu desenvolvimento, determinando inclusive, os resultados a serem atingidos.

Esses aspectos referem-se às condições sócio-econômicas, não só das crianças como das pessoas da comunidade a que elas pertencem, condições que nada mais são do que reflexos da sociedade em que estão inseridas. Referem-se, também, às condições de miséria em que vivem as escolas públicas, principalmente, aquelas localizadas em periferias de cidades. Referem-se ao tipo de escola e de trabalho que vem sendo realizado em escolas públicas, trabalho de mera conservação e reprodução do "status quo", simulando uma atividade de educação que, na prática, não se caracteriza como tal. Referem-se aos próprios conceitos de língua, linguagem, educação, enfim, de sociedade.

1.1. ESCOLA, ALUNO, FAMÍLIA E COMUNIDADE

A Escola tem sido compreendida como prédio, corpo docente e corpo discente. Nela as relações acontecem de uma forma hierárquica, ditatorial, ou seja, na escola, reproduzem-se as relações habitualmente vividas pelas pessoas na sociedade. Acontece uma relação entre dominantes e dominados. Vende-se um produto, os alunos consomem esse produto como se fosse uma relação capitalista. Segundo Dinarte Belato, (1981, p. 11):

"No interior da escola, se repete, em miniatura, a hierarquização, que se estrutura num corpo burocrático-administrativo-pedagógico. As unidades, no interior da escola, são exatamente o professor e o aluno. Toda esta articulação, emprestada da fábrica, se revela quando o aluno acaba sendo considerado matéria-prima (...)"

A escola é um microcosmo da sociedade em que está inserida, portanto segue o modelo organizacional da referida sociedade. No nosso sistema capitalista, a escola comporta-se, pois, como uma empresa, organizada em uma estrutura burocrático-administrativo-pedagógica que, na prática, se revela da seguinte forma: uma direção geral (cargo ocupado, até bem pouco tempo, por diretor e vice, ambos de confiança do delegado de educação. Confiança que significa pertencer à mesma corrente ideológica; ao mesmo partido político); uma assessoria administrativa e pedagógica (diversos cargos de confiança da direção, ocupados por professores que desempenham a tarefa policial sobre seus colegas e alunos); um corpo docente, na maioria das vezes, contratado ilegalmente (contratos eleitoreiros), desempenhando tarefas que se restringem ao cumprimento de ordens de seus superiores e ao seguimento de um manual didático com o fim de desincumbir-se das obrigações que lhes são impostas; um corpo discente (a "matéria-prima"). Matéria que passa por essa fábrica, resultando num produto fabricado em série, semelhante ao produto que sai de uma fábrica qualquer.

Apesar de já estarem ocorrendo eleições para diretores das escolas do RS, o quadro descrito não se modificou, visto que o Estado não "abriu mão" de determinados mecanismos de controle para escolha dos diretores das escolas. Eleições existem, mas controladas por um mecanismo chamado "Lista Triplíce", isto é, a comunidade escolar escolhe 3 (três) nomes para a direção. As autoridades educacionais se reservam o direito de escolher, dentre eles, o diretor.

As Escolas Estaduais de periferias apresentam essa organização empresarial, com o agravante de que sua "matéria prima" provém das classes sociais menos privilegiadas econômica e socialmente. Por estarem situadas em bairros pobres, a sua clientela provém de "pais de salário mínimo" ou de pais desempregados. São crianças paupérrimas, cujos problemas sócio-econômicos transparecem em suas fisionomias e atitudes.

Os familiares dos alunos, quando trabalham, sofrem grande repressão em seus locais de trabalho e passam a agir da mesma forma, com as pessoas com quem convivem. É comum, nessas escolas, a existência de alunos fisicamente marcados pela reprodução dessa violência. Dentre os muitos casos por nós vivenciados, podemos citar o de um aluno com apenas 9 anos de idade, pertencente a uma classe especial (classe de alunos de lenta aprendizagem), o qual vinha, constantemente, com sinais em seus pulsos, sinais da corrente que o fixava no galpão da sua casa. Os pais assim procediam para que ele não fugisse enquanto trabalhavam na fábrica. Além desses sinais,

apresentava, freqüentemente, grandes hematomas, espalhados pelo corpo todo, causados por pancadarias recebidas dos seus pais.

Outro caso digno de registro é o de dois irmãos. O primeiro, com apenas nove anos, vivia com a mãe; o segundo, com outra família, a quem fora doado desde pequenino. Os dois meninos freqüentavam a mesma escola e, seguidamente, brigavam. Um dia, na hora do recreio, os dois meninos brigaram, agredindo-se fisicamente. Por mais que alguns professores tentassem separá-los, não conseguiram seu intento. As "autoridades competentes" da escola, sentindo-se desrespeitadas, chamaram a mãe dos meninos. Esta encontrava-se no trabalho - trabalhava de faxineira numa casa nas proximidades da escola. Assim que chegou, pediu licença para os professores que ali se encontravam, e passou a bater, violentamente, nas duas crianças. Uma delas, felizmente, reagiu de uma forma surpreendente: encheu sua mãe de mordidas (fato que proveceu diferentes interpretações dos assistentes). Alguns não aceitaram a atitude de defesa da criança, aprovando a da mãe; outros acharam ridícula a forma como foi encaminhada a solução do problema.

Esse último exemplo é insignificante em relação a tudo o que ocorre de repressão nas escolas de periferia. Como se não bastasse a repressão sofrida na sociedade e na família, a criança passa por um processo repressivo extremamente desumano na instituição escolar. Os alunos são obrigados a fazer fila; são obrigados a pedir licença para ir ao banheiro; diferentes tipos de castigos lhes são aplicados: ir para a secretaria assinar uma ficha de mau comportamento, permanecer em pé ou de joelhos por longas horas em locais em que seus colegas possam vê-los, perder recreio e a aula de Educação Física, encher folhas e mais folhas de frases de castigo, levar bilhetes para os pais (o que significa levar uma surra...).

Ora, convenhamos, assim procedendo, a escola não só está agindo desumanamente, como também está reproduzindo toda a forma repressiva imposta às pessoas na sociedade em que "vivem". E esta é a clientela das escolas de periferia, é com quem a escola trabalha da forma como trabalha. Exige-se um modelo pré-fabricado de "cliente", o aluno "bonzinho"... como muito bem diz Eglê Franchi (1984, p. 11):

"Entre os alunos, há incerteza e ansiedade: devem conformar-se com um modelo prefixado de "bom aluno", que só escuta, que obedece, atento, dócil, disciplinado, e por esses "méritos"

é avaliado. As qualidades de espírito crítico e reflexão são deixadas nas "introduções" e "proclamações" de princípios, sem inspirar uma prática efetiva, quando não são apagadas e subjugadas pela repressão do mestre (...)"

1.2. ATESTADO DE FALÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA

Como é do conhecimento de todos, a política educacional do Brasil não tem-se preocupado com a educação. Prova disso são as insignificantes verbas destinadas, quer pela união (MEC), quer pelos estados (SEC) à educação. O poder público tem demonstrado, constantemente, uma fuga do compromisso com a educação. Também é do conhecimento de todos que o encargo da educação vem sendo repassado para os municípios e para o povo já explorado em todos os níveis. Os CPMs têm desempenhado a função de arrecadadores de verbas para a manutenção das escolas. Não pensem que isso seja só para custear o processo pedagógico. É comum os CPMs serem convocados pela direção da escola a fim fazer ou pagar reformas, visando à conservação dos prédios públicos. Note-se que esse mesmo povo é o mais sacrificado no pagamento de impostos. Ora, sem que se entre em pormenores, assim procedendo, fica comprovada a falência da escola pública. E Estado falido repassa às pessoas das classes sociais de baixa renda a incumbência de manutenção da escola pública.

As escolas de periferia não têm material para a realização da atividade pedagógica que pretendem. A carência de material é total, chegando a impedir a realização de qualquer trabalho um pouco diferente do tradicionalmente desenvolvido. Por exemplo, se não se adotar livro didático, não se tem mimeógrafo, máquina de escrever, revistas, jornais, livros de literatura, isso sem falar em tantos outros materiais, indispensáveis para o desenrolar do processo educacional.

Acima dessas questões materiais enfocadas, parece estar a questão mais importante, que é a deficiência alimentar, ou seja, a fome, a miséria do aluno que frequenta, principalmente, a escola pública de bairros periféricos. Conforme diz Milton José de Almeida (1984, pp. 14 e 15):

"É claro que comer é importante, e, no Brasil, todos comem. Verdade? Alguns comem muito, outros, nada. Ora, viver, entendendo, e falar, fazendo-se entender, são habilidades estreita-

mente ligadas ao desenvolvimento mental, vale dizer, relacionadas à alimentação, principalmente nos primeiros anos de vida. Também, nessa área, o Brasil é triste. Sua população, na maioria, é mal alimentada, desnutrida, doente."

Para ilustrar essa afirmação, basta citar só um caso dentre os tantos que ocorrem nas escolas públicas. Em uma cidade do Rio Grande do Sul, onde, estatisticamente, há uma das maiores rendas per capita do Brasil, ou seja, Santa Cruz do Sul, ocorreu o seguinte:

Uma tarde, hora do recreio, o caminhão de bananas chegou para abastecer o bar da escola (vejam bem, o bar da escola visa ao lucro para manter a burocracia da escola). O rapaz pegou uma das caixas de banana e se dirigiu até o bar. Lá fez os acertos de pesagem, recebimento e volta. Qual não foi a sua surpresa, quando, na carroçaria do caminhão, percebeu várias crianças comendo bananas, colocando-as dentro das calças, outras amarrando a blusa e a saia em forma de sacos para enchê-las da fruta.

O rapaz, naquelas alturas, se viu perdido, chamou os professores. Ninguém conseguiu retirar as crianças de lá enquanto havia bananas.

Há também notícias de que algumas escolas têm distribuído merenda, mas as condições materiais para tanto dependem muito mais da criatividade do corpo docente da escola do que do cumprimento da obrigação do Estado. Sabe-se de escolas que pedem ossos e restos de carne em açougues, restos de frutas e legumes em mercados, pães velhos em padarias, arrecadam dinheiro através de rifas... para atenuar um pouco a situação de fome de seu corpo discente e até docente, em alguns casos.

1.3. O FAZER PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS PERIFÉRICAS

O fazer pedagógico, na disciplina de Língua Portuguesa, tem deixado muito a desejar. Parece que a escola tem-se preocupado somente com a elaboração de bons planos, dentro das exigências das DEs, e esquecido de realizar, efetivamente, o trabalho de ensino da língua portuguesa. Sem muitos comentários, isso pode ser facilmente comprovado, quando se observa a relação entre o que está nos planos de curso e a prática em sala de aula. Vejam-se os seguintes objetivos, retirados desses planos:

1. "Desenvolver o hábito pela leitura;
2. Conhecer e usar a língua padrão para poder entender a realidade em que vive;
3. Escrever com clareza e logicidade;
4. Desenvolver o espírito crítico através da interpretação de textos."

O que, na prática, acontece é o uso do manual didático, que traz, em nível de leitura, por exemplo, textos "chatos", como muito bem define Carlos A. Faraco (1984, p. 19):

"Chato está aqui para representar todo aquele conjunto de textos desligados da realidade e da cultura nacionais, afastados dos interesses e das necessidades das crianças e dos adolescentes e que inundam as nossas escolas via livro didático."

A leitura, portanto, passa a ser feita de uma forma simulada. Leva-se o texto para a sala de aula através do manual didático, como diz Faraco, procedendo-se a uma atividade de leitura mecânica apenas com o objetivo de ler com clareza e fluentemente. Não importa que o aluno tenha ou não entendido o texto, seja ou não capaz de perceber sua mensagem; questões importantes são menosprezadas. Para João W. Geraldi (1984, p. 82) esse trabalho de leitura parece não responder a nenhum objetivo de interação social, ou seja:

"Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de comunicação e expressão, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer para quê, conseqüentemente, o único para quê lê-lo que o estudante descobre de imediato é o de responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura."

De fato, o trabalho de leitura realizado, principalmente na escola pública, tem-se limitado ao desenvolvimento dessa farsa ou "simulação", visto que se manda o aluno ler e responder a questões pré-fabricadas pelos autores de manuais didáticos. Para reforçar essa simulação da leitura, observe-se o que diz Eglê (1984, p. 77):

"Os textos de manuais didáticos não são de boa qualidade, não correspondem a nenhum aspecto

da realidade da criança, são explorados em situação artificial, têm uma linguagem distante da linguagem da criança(...)"

No que diz respeito ao aspecto ensino gramatical, é do conhecimento de todos, e o professor Carlos A. Faraco (1984, p.20) afirma, com muita propriedade, que:

"O ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar 11 anos sem manter contato com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas metalíngua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. Ocupamos a maior parte do tempo com fálatórios sobre a língua (em vez de ensiná-la) e com exercícios de aplicação dessa teoria toda (em vez de exercícios de domínio da língua)."

Assim sendo, a criança não aprende a língua, apenas entra em contato com algumas questões normativas da língua contidas nos manuais didáticos. Para exemplificar essa questão, pode-se ilustrar com algumas atividades comumente desenvolvidas em aulas de língua portuguesa:

- . para trabalhar acentuação, apresentam-se as regras e cobra-se o conhecimento dessas regras;
- . ao trabalhar as categorias gramaticais, faz-se decorar conceitos e classificações, conhecimentos cobrados posteriormente, em testes parciais e na avaliação final;
- . o verbo é trabalhado em forma de conjugação de paradigmas a partir dos modelos existentes, enchendo-se cadernos e mais cadernos com verbos, porém não sabendo empregá-los quando se escreve.

Além dos aspectos do ensino da leitura e do ensino da gramática, no mínimo, outros dois aspectos são de real importância no ensino da língua: a redação e a literatura. Quanto a esta, em se tratando de 1º grau, nem é trabalhada. No máximo, lêem-se alguns fragmentos de obras literárias, encontrados nos manuais didáticos, com a finalidade apenas de levar o aluno a responder a questões metalingüísticas; em outros termos, a literatura, no ensino de primeiro grau, é totalmente ignorada. Quanto à redação, pouco ou quase nada é realizado. O professor tem procurado fugir do trabalho de redação, porque talvez este, de fato, exija muito dele. Quando trabalhada, o é através de uma forma massacrante, como diz

Faraco (1984, p. 19):

"O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência, porque coisa alguma lhe sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos, tranquilos, o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos."

Ou, ainda, como diz Geraldí (1984, p. 54):

"O exercício de redação na escola tem sido um martírio não só para os alunos como para os professores."

Por essas razões, os professores acabam não realizando o trabalho de produção de textos com seus alunos. Quando o realizam, fazem-no de uma forma totalmente equivocada. Não se faz uma preparação para a produção, dão-se títulos isolados da realidade, distantes do seu conhecimento: "tortura" e "martírio". Este é um trabalho penoso tanto para o professor, que precisa corrigir tais textos, como para o aluno, que precisa escrevê-los nessas condições de produção totalmente artificiais.

1.4. CONCEITOS E CONCEITO DE LINGUAGEM

Os conceitos de linguagem que podem ser percebidos nos manuais didáticos de língua portuguesa podem ser reunidos em dois: "língua é expressão do pensamento" e "língua é instrumento de comunicação". Evidentemente, estas concepções estão ultrapassadas. A ciência lingüística tem avançado significativamente, chegando-se à concepção de que a "língua é forma de interação social". No entanto, os manuais de língua portuguesa continuam trazendo atividades, exercícios simuladores de ensino da língua que podem ser enquadrados nas primeiras duas concepções de linguagem citadas.

Sem se ater aos dois primeiros, que são do conhecimento geral, este trabalho procura situar-se dentro da terceira concepção: a linguagem tem sua significação intimamente relacionada às relações sociais, que, como se sabe, estão intimamente ligadas ao poder político que cada classe social detém na sociedade. Na sua gênese, a linguagem:

"...mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldí, 1984, p.43)."

Evidentemente, essa concepção não está sendo levada em consideração em nenhum manual didático de que se tenha conhecimento. Por um lado, o próprio professor, devido às suas próprias condições de trabalho, não consegue atualizar-se e, assim, acompanhar os avanços nesse sentido; por outro lado, parece que, como a escola é um "Aparelho de Estado", não tem, de fato, interesse em que língua portuguesa seja trabalhada dentro dessa concepção.

Trabalhar linguagem, nessa perspectiva, significa, no mínimo, desenvolver atividades que levem, em consideração, que:

"... a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. (Geraldí, 1984, p. 43)"

Isso significa que devemos observar, também, o princípio de que a língua possui regras que não são determinadas somente por questões intrínsecas à própria língua mas também são determinadas pelo jogo que é jogado na sociedade, entre pessoas de diferentes classes sociais e, evidentemente, também por pessoas da mesma classe social. Neste jogo, neste agir lingüístico, entram regras ligadas ao poder político, e estudá-las, dentro de tal concepção, significa fazer aflorar as questões de lutas de classes. Obviamente, considerando que a escola é um Aparelho de Estado, faz-se necessário esconder essa realidade em nível de sociedade. É por essa razão, também, que o uso do livro didático é incentivado pelas próprias autoridades dirigentes do País (haja vista o grande número de manuais didáticos distribuídos, gratuitamente, às escolas de todo o Brasil).

1.5. A LÍNGUA PADRÃO E AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Até bem pouco tempo, tinha-se em mente que existia

uma língua portuguesa no Brasil, a língua culta ou "padrão". Os estudos lingüísticos, porém, mais marcadamente no séc. XX, trouxeram à tona, entre outras tantas questões, a existência de variedades lingüísticas, ou seja, a existência de "outras línguas portuguesas". Era comum tachar-se as línguas das classes sociais menos favorecidas economicamente (a fala dos operários, dos agricultores,...) como erradas, feias, enfim, como se não fossem línguas. Na verdade, foi sobre o dialeto "padrão" (entenda-se dialeto como variedade de uma língua falada por determinados grupos sociais) que foram feitas reflexões, estudos, tendo, como resultado, a produção de gramáticas, dicionários,... como diz Maurizio Gnerre (Linguagem e Poder, texto xerocado):

"A separação entre variedade "cultas" ou "padrão" e as outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, como já dissemos, e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional..."

Sobre os demais dialetos da língua portuguesa, segundo se tem conhecimento, pouco ou quase nada se tem feito em termos de reflexão e análise. Por essa razão, não se encontra sobre eles material mais específico, ou seja, gramáticas, dicionários..., como há sobre o dialeto "padrão". Sabe-se, no entanto, como diz Sírio Possenti (Texto xerocado - UNIJI, 1981):

"Não existem línguas ou dialetos melhores ou piores. Cada língua e cada dialeto servem a seus usuários. É ignorância elementar dizer que um dialeto não tem gramática. Pode não ter uma gramática escrita, mas tem todas as características de qualquer língua, tem regras rigorosas, e os falantes as conhecem."

Por outro lado, sabe-se, também, que a escolha do dialeto padrão não se deve a fatores lingüísticos, mas sim a fatores políticos. Uma determinada casta de gente detinha o poder político, econômico e impôs o seu dialeto como a língua oficial, legitimada, língua da unidade nacional, tachando as demais, como já se disse anteriormente, de errôneas, em resumo, de não-línguas. Veja-se o que diz, a esse respeito, Sírio Possenti (p.6):

A escolha de um dialeto regional ou social, como forma padrão de fala, se deve a razões que não são lingüísticas. Isto é, não é porque ele é mais expressivo, mais elegante, etc... A escolha se deve a razões políticas."

O ensino de língua na escola, segundo as informações que se têm, é totalmente errôneo nesse sentido. A escola, ou melhor, o professor de língua portuguesa, ao dar aula, ignora todo e qualquer saber do aluno com relação a sua língua. O aluno entra na escola para aprender a língua "padrão" e, mais especificamente, para decorar as suas regras e exceções. Como a grande maioria dos alunos desconhece a língua "padrão", isto é, não vivencia o seu falar, o seu escrever, ao vir à escola, enfrenta uma situação incomum. A língua "padrão" passa a ser para essa maioria uma "língua estrangeira". Parece que aí há uma questão muito importante que está sendo desconsiderada, propositadamente ou por ignorância do próprio professor. O aluno, ao entrar na escola, já vem dominando uma língua, e esta está ligada a uma gramática (embora não esteja registrada), a do seu grupo social. Essa língua é a da sua classe social, é a sua cultura, é o reflexo do que o seu grupo social representa na sociedade.

Portanto, parece evidente que o ensino da língua portuguesa precisa partir do conhecimento que o aluno tem de sua língua. Partindo desse saber, o aluno, falante de uma variedade lingüística, embora desprestigiada socialmente, poderá entender melhor o para quê aprender a língua padrão, "para quê" ligado às questões sociais, econômicas e políticas. O aluno precisa saber que, no Brasil, existe uma única língua reconhecida oficialmente como língua. Não deve, também, ignorar que, para entender, participar e competir com as demais pessoas da sociedade, é indispensável o conhecimento desse dialeto tido como padrão. Se isso não acontecer, o aluno poderá sofrer enormes dificuldades para ascender socialmente, visto que a língua constitui-se numa das tantas formas de bloqueio à ascensão social, como diz Gnerre (Texto xerocado):

"A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o drame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder."

É evidente, porém, que, se, de uma parte, a língua bloqueia o acesso ao poder, também pode significar, por outro lado, o próprio rompimento desse bloqueio, embora não seja a

única forma. E parece que aí reside a grande questão do ensino da língua portuguesa, pois é possível trabalhar na própria instituição reprodutora de uma determinada ideologia, aproveitando-se as contradições nela existentes, e realizar um trabalho, em língua portuguesa, fazendo emergir as contradições sociais, as lutas de classe, em outros termos, realizando um trabalho sobre a língua como meio de ação social.

Para concluir, basta deixar Cagliari (1982, p. 9) falar:

"O ensino da variedade de prestígio é uma forma de promoção social que a escola não pode descuidar, como não se deve omitir de ensinar também como funcionam outras variedades da língua que os alunos usam."

2. RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

2.1. Iniciando um processo de ensino de língua diferente do que vinha sendo desenvolvido em uma escola de periferia, tivemos que discutir muito com a direção, com a coordenação pedagógica... para convencê-las da necessidade de realizar um trabalho de ensino da língua e de abandonar o ensino da metalinguagem que vinha sendo realizado. Uma das barreiras foi a da necessidade de deixar o manual didático de lado. Ele havia sido escolhido, adotado e estava sendo trabalhado pela professora que nos havia antecedido. Tirar o manual de circulação provocou uma reação em cadeia em toda a escola: as reclamações circulavam dos alunos aos pais; destes à direção e à coordenação pedagógica; destas aos nossos colegas; destes até nós... Os pais reclamavam, exigindo que o livro fosse utilizado, já que haviam pago caro por ele. Professores de classes paralelas desencadearam campanhas contra a nossa atitude de não trabalhar com o manual didático "Atos e Fatos de Língua Portuguesa", com propostas novas de redação, de Nelo Bertoldi.

Vencida essa barreira, passamos a trabalhar a língua portuguesa, intencionalmente, sobre histórias contadas pelos alunos. A segunda barreira foi fazer com que os alunos trouxessem histórias familiares. Qual não foi a surpresa deles ao saber que trabalharíamos a língua portuguesa a partir de suas histórias. Começamos, então, a fazer despertar a necessidade de conversar com seus familiares e vizinhos sobre "causos" ou fatos ocorridos em seu meio, na família, no bair-

ro, na escola. Durante esse diálogo com os alunos, procuramos valorizar os seus falares, os seus costumes, a sua cultura... Tentamos, também, refletir sobre a importância de participar com as nossas experiências, porque as mudanças só acontecem na medida em que pensamos juntos o nosso fazer cotidiano.

Após algumas aulas em que as discussões foram o alvo de nosso trabalho, fizemos um grande círculo e lançamos a pergunta: quem tem histórias para contar? Ninguém se pronunciava. Isto não nos causou surpresa. Sabíamos que os alunos não estavam acostumados a falar no grande grupo. Sabíamos, também, que eles não acreditavam que as suas histórias fossem histórias que pudessem ser registradas. Aos poucos, o silêncio foi quebrado com risinhos e cochichos. Alguns apenas riam, outros diziam baixinho: "eu sei mas tenho vergonha"; "a minha é feia, eu não conto"; "conta você"... Perguntamos, então, se não queriam ouvir uma história contada por nós. Explicamos que era uma história que fazia parte de nossa infância. Todos responderam que sim, e o silêncio foi total.

Com muita simplicidade, contamos uma história. Durante a narração, procuramos destacar os personagens e descrevê-los em alguns aspectos. Determinamos o lugar e a época em que ocorreu o fato, assim como tentamos demonstrar a sequência dos pequenos fatos dentro da história, de forma que se observasse a sua progressão. Assim procedendo, além de prendermos a atenção dos alunos, despertávamos neles um pouco do contador de história que cada um tinha, como disse a mãe de Clarice, aluna da Eglê Franchi (1984, p.145):

*"Minha filha tava sempre sufocada, ingasgada A
sinhora, como que bateu nas costas dela, feis
ela sortã as palavra, não só na booa, mas na
mão também."*

No final, alguns alunos perguntaram se a história era verdadeira. Dissemos que sim, e que eles também tinham muitas histórias para contar, talvez bem mais interessantes que a nossa. Lembramos, também, que a vida das pessoas é também história, a história do dia-a-dia de cada um e que merece ser contada.

De repente, uma aluna, um pouco tímida de início, passou a contar uma história. Relatou um acidente que houvera com ela no dia em que sua família se mudara da colônia para a cidade, em busca de emprego nas indústrias. Os seus colegas, um tanto surpresos, ouviram-na com atenção. Assim que ela acabou seu relato, foi muito aplaudida. Foi um aplauso espontâneo, sincero. Logo outro passou a contar outra história, e

assim elas se sucederam com muita naturalidade e despreendimento. Passaram-se duas horas aula sem que notássemos.

Na aula seguinte, perguntamos se lembravam as histórias contadas e todos responderam que sim. Então escolhemos, através de votação, uma delas: a que acharam mais bonita. A sua narradora tornou a contá-la. Fizemos um esquema da sua narrativa no quadro: "o quê, onde, quem, quando, como e por quê?" ocorreu o fato.

A partir do esquema, levantamos algumas questões sobre a história: o porquê de a família ter saído da colônia; a insegurança do emprego na cidade; a diferença do tipo de trabalho rural e urbano; a inexperiência no trabalho com as máquinas das indústrias; casa alugada... Feita a discussão dialogada, pedimos que a contassem em seus cadernos para que ela pudesse fazer parte de um livrinho que seria montado por nós.

O entusiasmo foi geral. Demos algumas orientações: deveriam ser fiéis à história da colega e, para isso, não poderiam alterar os fatos, como também precisariam seguir a ordem dos acontecimentos. A história foi escrita durante a aula. Recolhemos os cadernos e nos deparamos com as condições reais dos alunos, em nível de produção de textos escritos. Transcrevemos um dos textos, tal qual foi escrito, sendo que o escolhemos porque os problemas nele encontrados eram comuns a quase totalidade dos textos produzidos.

A viagem acidentada

Era uma vez uma família que vivia no interior e uma certo dia a família resolveu vir morrar na cidade e pai desta família era agricultor e estava cansado desta função. E eles resolverão definitivamente morrar na cidade. Que se chamava Santa Cruz do Sul o agricultor pai da família tinha um caminhão que era velho na viagem a filha de cinco anos que se chamava achio Iolanda estava com calor e quis abrir a janela e por acidente ela acabou abrindo a porta e caiu para fora o pai assustado parou o caminhão e foi ver a filha e ela não se machucou muito apenas uns arranhões. Nesta viagem avia o pai, a mãe, a filha Iolanda e o filho Eduardo de dois anos o pai foi para uma casa que avia um campones que era muito bom que logo que viu o acidente socorreu a menina fazendo alguns curativos e a mãe se descuidou e o filho Eduardo foi atrás do pai e da irmã,

quando ele ia o menino quase foi atropelado passou por um triz, e no fim da viagem quando a família estava pronta com tudo chegou a noite e eles foram dormir e a filha só estava chorando a noite entera e o pai mais uma vez assustado foi ao médico com sua filha que fez todos os tipos de exames e o médico falou para o pai da filha que estava tudo bem ela tinha uma febre pasado tudo isto a família viveu em paz.

Este texto foi transcrito no quadro para possibilitar uma primeira percepção dos seus principais problemas. A transcrição, porém, foi feita, eliminando-se os problemas de grafia, já que estes não eram a nossa preocupação no momento.

Após uma breve discussão sobre a estrutura do texto, observando a existência ou não dos elementos: "o quê, quem, onde, quando, como, por quê?", tentamos localizá-los no texto. Chegamos à conclusão de que tais elementos estavam presentes, porém, pelo menos, alguns deles podiam ser melhor trabalhados, explicitando, por exemplo, o onde, caracterizando melhor alguns personagens, etc.

Além disso, faltavam informações importantes no texto escrito, o que demonstrava que o autor não havia sido fiel aos pequenos fatos narrados oralmente pela menina que havia contado a história.

Durante a discussão, observamos, também, que a narrativa do aluno deixava muito a desejar no que diz respeito à pontuação de frases, à própria construção frasal, com frases longas e, quase sempre, interligadas por "e", problemas que poderiam, sem muito aprofundamento, ser eliminados, bastando retirar palavras repetidas, pontuando frases, substituindo alguns termos por outros,...

Resolvemos, então, reescrever o texto no quadro, aproveitando a outra sua metade que ainda não estava ocupada. Obviamente, essa atividade deu muito trabalho, pois reescrever significava discuti-lo em suas minúcias e aproveitar as idéias de todos os alunos, o que é praticamente impossível. Encontramos dificuldades de toda ordem, até a de decidir por uma frase, e isso significava optar por um dos alunos, já que a discussão era intensa, e cada qual queria que a sua fosse aproveitada no texto.

Uma das primeiras observações que os alunos fizeram foi a da necessidade de se caracterizar melhor alguns personagens. A Iolanda aparecia vagamente no texto do menino. Caracterizá-la melhor era necessário, pois que o texto seria

lido por leitores que não haviam ouvido a história ou presenciado o fato. As sugestões de como escrever, de que palavras usar foram muitas. A grande maioria dos alunos participava, ativamente, das discussões, pois havia discordância no emprego de determinadas construções frasais.

Ainda analisando os personagens, observamos que o autor do texto escrito havia omitido o nome do pai de Iolanda, senhor Nelson. Além disso, havia um personagem que não fora citado, o cunhado de Nelson, aquele que o influenciara a vender as terras.

Quanto ao local onde o fato ocorreu, surgiram discussões interessantes. Uma, por exemplo, foi a de que a expressão interior, utilizada pelo autor do texto, significava ou se referia à Zona Rural de Santa Cruz do Sul, que é constituída por diversas localidades, por povoados. O significado de interior, no texto, poderia ser, pois, melhor caracterizado, melhor determinado se fosse citado o nome da comunidade.

Outra questão levantada foi a de que a narradora havia explicitado o trabalho de seu Nelson e de sua esposa e onde moravam antes de vir para a cidade. Estes detalhes, embora não tão importantes para o entendimento do fato narrado, fazem parte da história contada, e não colocá-los no texto escrito demonstrava uma certa falta de fidelidade. Ainda quanto ao aspecto fidelidade, o texto trazia a idade de Iolanda errada, pois, segundo a menina que havia contado a história, ela tinha oito anos e não cinco como o autor registrara. Por outro lado, está dito, no texto escrito, que o seu Nelson fora à casa de um camponês em busca de socorro, porém a menina havia contado que fora um desconhecido qualquer, que, passando por ali, lhes prestara os primeiros socorros.

Da mesma forma, levantou-se a questão da omissão, por parte do autor do texto escrito, de algumas particularidades contadas pela narradora do fato, tais como: a velocidade do caminhão no momento em que ocorreu a queda da menina do interior do caminhão (40km por hora), a justificativa de que o acidente não tivera maiores proporções exatamente por estar em baixa velocidade, etc.

Reescrito o texto (vide anexo), pode-se notar que houve modificações quanto aos itens levantados. A história, levando-se em consideração que se trata de alunos de 5ª série, parece-nos clara e fiel ao que foi relatado oralmente. E era este o nosso principal objetivo no momento.

Na aula posterior, os alunos receberam seus cadernos de redação com algumas observações por nós realizadas, que os auxiliaram na reescrita dos textos. Assim procedemos porque ainda não havíamos estabelecido um código para identi-

ficação dos problemas encontrados nos textos. O trabalho de reescrita seria realizado individualmente e seria difícil assessorar ou atender a todos os alunos durante essa atividade. Foram dadas algumas orientações gerais, e a tarefa foi iniciada. Nessa etapa surgiu um grande problema: os alunos exigiam um atendimento individualizado e contínuo, já que nunca haviam trabalhado de tal forma, porém isso se tornou impraticável, até porque tínhamos um número muito elevado de alunos. Enquanto atendíamos um, os demais reclamavam assistência. Aliás, esse procedimento foi comum a todas as turmas com que trabalhamos. Ao trabalharmos com esta proposta de ensino de língua portuguesa, evidentemente, enfrentamos problemas de diferentes tipos, mas sempre os encaramos como um novo desafio a ser vencido. Isso fez com que procurássemos informações para resolvê-los, que lêssemos até mesmo as gramáticas normativas da língua portuguesa novamente. Inicialmente, os alunos demonstram uma insegurança acompanhada de uma fortíssima vontade de melhorar seus textos.

Quando fomos observar os textos reescritos, vimos que muitos alunos os haviam modificado para melhor. Poucos trouxeram o texto tal qual o primeiro, ignorando qualquer observação por nós realizada.

Assim, íamos continuando o nosso trabalho, com momentos de satisfação e com momentos de quase desânimo. Satisfação por vermos e, por que não dizermos, vivermos, com as crianças, momentos de transformação, de crescimento do grupo, por sentirmos nossos objetivos alcançados, muito embora trabalhando em precaríssimas condições, tanto econômicas quanto pedagógicas. Econômicas porque não dispúnhamos de meios para adquirir jornais, revistas, livros de literatura para realização do trabalho paralelo de leitura, que vínhamos realizando com muito sacrifício. Isso sem falar nas condições de desnutrição de nossos alunos, na falta até de roupa para melhor se agasalharem nos dias de frio mais rigoroso. Pedagógicas, porque enfrentávamos até o problema da não-aceitação do tipo de atividade que vínhamos realizando por parte dos colegas de classes paralelas, dos colegas de outras disciplinas que também trabalhavam com nossos alunos. Além disso, sentíamos os efeitos do constante policiamento que pairava sobre o nosso trabalho, e, por que não dizer, sobre nós, alunos e professora. Como se não bastasse isso, enfrentávamos, ainda, o problema da fragmentação de horário das aulas de língua portuguesa. Aulinhas picadas entre aulas de outras disciplinas, que não possibilitavam o desenvolvimento e a continuidade do trabalho que pretendíamos e da forma como queríamos desenvolvê-lo.

2.2. MAS A HISTÓRIA PROSSEGUIA

À medida que o tempo passava, os alunos mostravam grande interesse em contar histórias. Devido a isso, tivemos que rediscutir o trabalho até então realizado, para redimensionar nossas atividades. Chegamos à conclusão de que tínhamos que estabelecer algumas regras para delimitar quem contaria o quê, e quando contaria. Talvez o desejo de fazer parte do livrinho fosse o incentivo maior para contar histórias. Queremos crer que, como grupo, os alunos assumiram esse tipo de trabalho de "corpo e alma", como diz o dito popular.

Mesmo em final de 3º bimestre e do trabalho de re-discussão do caminho já andado, resolvemos introduzir um código de correção para auxiliar os alunos a se autocorrigirem na reescrita dos textos. Como dissemos anteriormente, no início, os alunos demonstraram uma certa dificuldade para identificar os problemas do texto e para rescrevê-lo. Agora, já estavam encaminhados nessa tarefa, e o código tinha mais uma função de libertação do espírito de dependência que parecia instalar-se entre os membros do nosso grupo de trabalho. O código, inicialmente adotado, foi o seguinte:

1. Ortografia (erro na grafia da palavra),
2. Acentuação (falta ou acento desnecessário),
3. Concordância verbal e nominal,
4. Palavra ou expressão repetida (ou desnecessária),
5. Palavra ou expressão inadequada,
6. Frases longas (usar pontuação),
7. Frases confusas,
8. A estrutura do texto narrativo está incompleta, ou sem seqüência temporal.

O trabalho era desenvolvido mais ou menos da seguinte forma: ao lermos os textos produzidos pelos alunos, codificávamos mas sem fazer observações como procedíamos anteriormente. Os textos codificados eram devolvidos para os alunos; um deles era colocado no quadro, com a respectiva codificação para uma discussão, no grande grupo, de como trabalhar com o código. Os alunos eram divididos ou dividiam-se, ao natural, em pequenos grupos; estes passavam a identificar os problemas encontrados no texto de todos os membros do grupo. Posteriormente, cada aluno passava a limpo o seu texto no caderno de redação.

Fazia-se necessário desenvolver outras atividades para atacar alguns problemas que apareciam com maior insistência nos textos dos alunos. Teve-se, por exemplo, de criar alguns tipos de atividades que desenvolvessem um maior domínio de seqüenciação temporal dos pequenos fatos dentro das

histórias contadas, da estruturação das frases, enfim, dos diversos aspectos estruturais de um texto. Parte deste trabalho pode ser observado nas atividades que seguem:

a) Seqüenciação da narrativa:

1. Os dois amigos foram até a sanga com uma bicicleta apenas, a de Fábio.
2. Na hora em que Raul estava dentro da sanga, todo sujo, sua mãe chegou com um porrete na mão.
3. Um dia, depois das aulas, os três amigos combinaram andar de bicicleta na sanga do Bairro Bom Jesus.
4. Fábio havia vindo de Porto Alegre há poucos dias.
5. Chegando à sanga, Raul quis dar a primeira volta, Fábio não o havia avisado de que a bicicleta estava sem freios.
6. Raul e Leandro já eram alunos da 5ª série A e tornaram-se muito amigos de Fábio.
7. O colega de Raul, ao passar pela ponte, precisou dos freios. Como estes não funcionaram, ele acabou dentro da sanga, com bicicleta e tudo.
8. A mãe de Leandro não deixou o filho ir ao encontro dos dois amigos.
9. Dona Irene chegou a casa e encontrou Raul limpinho. Ele livrou-se da surra.
10. A mãe mandou o filho para casa e ordenou-lhe que tomasse banho antes dela chegar.

Assim como foi colocada a síntese acima, as frases encontram-se desorganizadas. O trabalho dos alunos era de remontar a história, observando a seqüência temporal dos pequenos fatos dentro da narração.

b) Reescrita de frases longas e confusas: Escrevíamos, no quadro, as frases com esses problemas, retirando-as dos textos dos alunos. Fazíamos discussão dos problemas, observando a existência de termos repetitivos, tais como: "e, que, daí, aí, então..."; de termos inadequados; da necessidade de pontos...

1. "Eles começaram a correr e por ali passava um taxista que era amigo de um dos meninos eles subiam no carro os três não paravam de rir o taxista nem imaginava o que tinha acontecido e logo passou um rapaz com cara de macacó mas daí que foi a risada quando chegaram lá perto da faixa eles apearam do táxi quando chegaram em casa seus pais nem imaginam o que os meninos haviam aprontado."
2. "O dono do patinho colorido saiu atrás dos três atrapalhados com uma espingarda e os três saíram."
3. "Sua mãe chegou e viu aquilo e ficou assustada e perguntou

o que era aquilo e Jair pensou que a mãe ia dar nele e dona Gilda só deu um susto nele e disse que não era para ele fazer mais aquilo que ele fez com a colcha novinha."

c) Outro exercício: mais ou menos nos moldes do anterior, porém com a preocupação mais específica de separar as diversas informações contidas em sentenças não muito claras, construídas pelos alunos, às vezes, sem o emprego de um ou outro termo necessário, como no exemplo:

"Mas pintou uma oportunidade do Valdecir se inscrever nos Canarinhos, era bom porque eles ensaiavam bem, durante mais ou menos um ano, o coral é formado por 15 meninos e 17 meninas ao todo dá 32 Canarinhos."

O primeiro passo foi separar as idéias contidas na sentença:

1. Pintou uma oportunidade de o nosso colega Valdecir se inscrever no coral dos Canarinhos.
2. Foi bom ele ter entrado no coral.
3. Ele tem boa voz e enfrenta dificuldades financeiras.
4. Os canarinhos ensaiam bem antes de se apresentar.
5. Os ensaios duram mais ou menos um ano.
6. O coral é formado por 15 meninos e 17 meninas.
7. Ao todo são 32 Canarinhos.

Veja-se como ficou o texto após reescrita pelos alunos:

"O Coral dos Canarinhos é formado por 32 crianças, 15 meninos e 17 meninas. No ano passado, surgiu uma nova oportunidade para o Valdecir, nosso colega, inscrever-se no coral. Foi bom ele ter entrado, porque, além de ter uma boa voz, precisava de muito de dinheiro. No coral, os Canarinhos ensaiam durante, mais ou menos, um ano, antes da primeira apresentação."

d) Exercício de concordância nominal e verbal: Retirávamos frases com este tipo de problema das redações dos alunos e eles tinham que reescrevê-las, corrigindo os problemas de falta de concordância. Só para exemplificar, citamos algumas frases com este tipo de problema:

1. "Eles é amigo de Luciano..."

2. Concordaram e lá foram comer umas amora.
3. Jogaram demais e estavam cansado, cansado.
4. ... há enorme árvores, caverna."

Outra preocupação, embora em menor nível de importância, diz respeito à aprendizagem da ortografia oficial. Fazia-se necessário trabalhar ortografia. No entanto, decidimos fazer um trabalho diferente do tradicionalmente realizado (enchimento de linhas com os vocábulos errados, decorar regras de ortografia, preencher exercícios-lacunas, etc.). A escola não dispunha de dinheiro para adquirir dicionários. Os alunos não podiam adquiri-los. Decidimos, então, fazer um caderno-dicionário junto com os alunos. Nele foram colocadas todas as palavras que apresentavam problemas de grafia em seus textos, durante o ano. Após cada texto, fizemos as correções necessárias em nível de grafia e produzimos o nosso dicionário de forma coletiva.

Fizemos esse trabalho também pensando na familiarização dos alunos com a ordem alfabética para, posteriormente, usar o dicionário com a desenvoltura necessária.

2.3. UM POUCO DO RESULTADO DO PROCESSO VIVIDO

O cumprimento de uma das partes da proposta de trabalho resultou na elaboração de um pequeno livro, contendo algumas das histórias contadas pelos alunos. Estas histórias, além de terem sido por eles contadas, foram por eles escritas e ilustradas no decorrer das aulas de português.

Enfrentamos problemas na elaboração do livrinho. Um deles foi a falta de parte do material indispensável para a sua concretização. A escola não forneceu sequer uma folha, muito menos, matrizes. Por isso, tivemos que fazer uma coleta de dinheiro entre os membros do grupo, para adquirir o material necessário para sua elaboração. A escola também não dispunha de um mimeógrafo em condições para duplicação de cópias: uma semana ele estava na escola e duas na oficina. Máquina de escrever tivemos que levar de casa.

Não encontramos apoio por parte da direção e colegas de trabalho da escola. Embora houvesse professores com muitas horas-atividade disponíveis, estes, mesmo solicitados a nos auxiliar, não se dispuseram, preferindo tricotar ao nosso lado.

Devido a tais empecilhos, tivemos que delimitar, pois, o número de histórias do livrinho, o que implicava a discriminação de muitas histórias. Como proceder? Um dos nossos objetivos principais era a valorização dos indivíduos co-

no participantes de um processo em desenvolvimento. Na medida em que suas histórias não fariam parte do livro, eles se sentiriam discriminados. Discutimos a questão e concluímos que o melhor seria fazer a escolha através de votação. Sabemos que esta não foi a melhor solução, pois, no livro, deveria aparecer, no mínimo, uma história de cada aluno.

Após essa decisão, o grupo também sugeriu que as ilustrações das histórias fossem feitas por alunos que não haviam participado como contadores ou como escritores das histórias que comporiam o livro. Essa seria uma forma de possibilitar a participação de maior número de alunos. Da mesma forma, decidiu-se que, no livro, constariam os nomes de todos os alunos da turma.

O livro saiu com seus problemas, dentro das condições concretas em que foi produzido. Ele é parte do resultado de um trabalho.

Paralelamente a esse trabalho de ensino de língua portuguesa, preocupamo-nos com a necessidade de os alunos lerem, também, textos literários. A escola tinha uma biblioteca, se assim pode ser chamada, visto que só tinha alguns livros de José de Alencar e Machado de Assis. Obviamente, os alunos não liam e não poderiam vir a gostar de ler com esse acervo... Pensamos em uma forma de adquirir livros. Reivindicar junto às autoridades educacionais nada resolveu, pois o Estado alegou não ter verba. Em fins de setembro, apresentamos um projeto à direção da escola que visava a uma campanha de aquisição de livros de literatura junto à comunidade. Sugerimos que a campanha poderia ser desenvolvida pelas três bibliotecárias que estavam cuidando do Alencar e do Machado. As três negaram-se, porém, terminantemente, a realizar tal campanha. Sem outra alternativa, embora contra os nossos princípios, tivemos que percorrer a cidade junto com os alunos, solicitando a cooperação dos gerentes de várias multinacionais aqui instaladas.

Conseguimos 153 livros. Os alunos os estão devorando. Usa-se uma aula de português por semana para leitura. Além disso, os alunos que não gostavam de ler textos literários, estão levando os livros para ler quando sobra um tempinho fora da sala de aula. Evidentemente, não permitimos que nosso livros fizessem parte do acervo da biblioteca da escola. Criamos a nossa e a estamos fazendo funcionar, sem nos preocuparmos com folhas amassadas ou sujas de alguns livros no ato da devolução.

CONCLUSÃO

Em uma sociedade de classes como a nossa, somente uma pequena parcela da população dispõe das condições necessárias para ter acesso à escola, enquanto a sua esmagadora maioria vê-se na contingência de abandoná-la, quando nela consegue adentrar, e, mais grave ainda, é eliminada através de mecanismos especiais de seleção.

Embora a decadência do nível de ensino seja geral, atingindo em cheio também as instituições particulares, sabemos que nelas os alunos recebem um ensino melhor qualificado (pelo menos no sentido de preparação para vestibulares). Os filhos das famílias ricas frequentam as escolas particulares; para os pobres, restam as escolas públicas. Obviamente existem "escolas públicas" e escolas públicas. Uma apresentam melhores condições e ambiente de trabalho, tendo como seus frequentadores uma clientela mais selecionada; outras, as localizadas em periferias de cidades, encontram-se em estado de falência material, humana e qualitativa e são frequentadas por crianças que necessitam de maior e melhor atendimento, dado o grande número de carências que apresentam.

Como sabemos, a educação tradicional tem marginalizado a clientela pobre de tal forma que o índice de reprovação nas primeiras séries em algumas escolas periféricas chega a quase 100%. Entre os mecanismos de marginalização, encontra-se o da imposição da "Língua Padrão" (ensino das normas e conceitos da Língua Padrão - ensino metalingüístico), sem levar em consideração os falares dos alunos. Ensinar o dialeto padrão ignorando os demais, principalmente em escolas de periferia, significa negar não só o falar dos alunos mas o próprio aluno e toda a cultura, bem como a marginalização também da sua família e do seu grupo social. Assim procedendo, estamos eliminando a possibilidade de essas crianças terem acesso ao ensino.

Mesmo assim, precisamos acreditar na possibilidade da realização de um trabalho de educação com aqueles que mais dela necessitam. Nesta sociedade, que não é a que desejamos, precisamos de uma escola que desenvolva um trabalho alternativo de educação até para que nossos alunos estejam melhor preparados para competir com outros. Realizar, por exemplo, um trabalho sobre língua e não sobre metalingua, e desenvolvendo a capacidade de leitura/releitura da realidade; desenvolvendo a capacidade de analisá-la de interpretá-la.

Certamente é obrigação da escola, principalmente em bairros periféricos, possibilitar aos alunos o acesso e domínio da Língua Padrão, da língua oficial. Porém também é certo

que esse domínio será conseguido somente se partirmos da língua falada pelo aluno. Precisamos trabalhar a variedade lingüística correspondente às diferentes situações sócio/comunicativas, trabalhando fatos lingüísticos e abandonando a "visão conteudística". Assim procedendo, o aluno estará preparado para o uso diferenciado da linguagem conforme a situação em que se encontrar e, com certeza, não será preconceituoso.

A experiência vivenciada e relatada neste texto segue alguns dos princípios metodológicos defendidos pelo professor João Wanderley Geraldi. Evidentemente fizemos algumas modificações, algumas adaptações. O professor propõe um ensino de língua portuguesa realizado sobre três práticas: "Prática da Leitura de Textos", "Prática da Produção de Textos" e "Prática da Análise Lingüística". E mais, propõe que o desenvolvimento dessas práticas seja interrelacionado, integrado.

Pois bem, relatamos as atividades desenvolvidas por nossos alunos dentro dessas práticas. Enfrentamos sérias dificuldades, mas sempre as encaramos como desafios. O processo de discussão alimentou todas as nossas horas de trabalho. Vivemos o fazer, o pensar, o repensar constante de toda a experiência. Crescemos com nossos alunos.

OBRAS CITADAS

1. GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. [Campinas], UNICAMP; Cascavel, ASSOESTE, Ed. Educativa, 1984.
2. BELATO, Dinarte. A questão da educação. In: - A educação formal em debate. (Cadernos da FIDENE/UNIJUI; 17).
3. FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis... a redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
4. ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: - O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel, ASSOESTE, Ed. Educativa, 1984. P. 09-16.
5. FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: - O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel, ASSOESTE, Ed. Educativa, 1984. p. 17-24.

6. GNERRE, Maurício. Linguagem e poder: subsídios à proposta curricular de língua portuguesa. São Paulo, SEC, 1978. v.4.
7. POSSENTI, Sírio. Elementos básicos de lingüística para professores de português. [Ijuí], FIDENE, Departamento de Letras, 1977. Texto xerocado.
8. CAGLIARI, Luiz Carlos. A lingüística e o ensino de português. [Campinas], UNICAMP, 1982. Texto xerocado.
