

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: ALGUNS CAMINHOS

* *Carmen Lúcia de Lima Helfer*

** *Olívio L. Vicentini*

INTRODUÇÃO

A UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) vem desenvolvendo várias atividades de extensão (vinculadas ao ensino e à pesquisa). Embora a história desse trabalho tenha sido construída aos poucos, avolumou-se de tal forma que, hoje, professores diretamente ligados aos vários departamentos da universidade participam de encontros, painéis, cursos e de tantos outros eventos.

Como fazemos parte deste grupo de professores da UNISC, escrevemos este texto com a pretensão de dialogar com nossos possíveis interlocutores sobre educação. Para início do diálogo, levantamos questões sobre a escola que temos projetando-a para a que queremos. A questão da construção do currículo de primeiro grau também merece nossa preocupação.

Tecemos algumas considerações sobre como acontece a construção do conhecimento por parte da criança e enveredamos pelos caminhos da linguagem: a presença do texto na sala de aula; quais seriam as ações do professor ao trabalhar textos em sala de aula; desenvolvemos a questão da leitura como construção de significados pelos leitores; relacionamos a leitura com a produção de textos e com a construção de conhecimentos gramaticais.

Embora tenhamos realizado uma leitura de um texto como exemplificação do processo de ler, sabemos da necessidade de mais demonstrações práticas para explicitar melhor os conceitos de leitura, produção e análise de textos discutidos. Pretendíamos também exemplificar mais detalhadamente esses processos, o que não foi possível neste "início de conversa". Desejamos a continuidade deste diálogo com nossos interlocutores sobre esse assunto. Gostaríamos de receber críticas para que o diálogo realmente possibilitasse o nosso crescimento.

* Professora do Departamento de Educação - UNISC)

** Professor do Departamento de Letras - UNISC)

ESCOLA, CURRÍCULO E A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

A instituição escolar de 1º grau é o espaço criado para fazer educação e sistematizar a alfabetização, no entanto não tem cumprido o seu papel, pelo contrário, tem participado ativamente no processo de eliminação de grande parte do contingente de crianças que a procura. Este fato caracteriza aquilo que vem se chamando de "fracasso escolar": permite-se a entrada de todos na escola, mas desencadeia-se concomitantemente, um processo de eliminação, selecionando-se somente os mais "aptos" e eliminando-se os das classes menos favorecidas econômica e socialmente. Eis o processo de marginalização dos filhos dos trabalhadores instaurado dentro da própria escola, ao invés de possibilitar-lhes o acesso ao conhecimento para que possam defender-se na sociedade competitiva em que vivemos.

Quanto aos que nela permanecem por alguns anos, o processo não é muito diferente: as crianças vêm cheias de expectativas de sucesso, cheias de esperança e, apesar de serem portadoras de inúmeras experiências de vida, não saem da escola enriquecidas e capacitadas para o exercício de sua cidadania. A escola é incapaz de ensinar a aprender a aprender. Não aprendem a construir os seus instrumentos de luta a ascensão social. Permanecem em estado de ignorância, apesar de saírem "alfabetizadas".

Esses cidadãos, no entanto, são portadores de idéias, de conceitos, crenças, sentimentos, emoções, formas de trabalho; possuem uma cultura; fazem parte de uma organização social, enfim, são sujeitos da sua história e têm, em potencial, a capacidade de realizar transformações sociais. Muitos desses aspectos, porém, são ignorados pela escola. E o pior, na escola ignora-se o fato de que só será possível a alfabetização se se possibilitar, no seu interior e nas relações que se estabelecem entre os nela envolvidos, a compreensão do que se passa no mundo em que vivemos e a compreensão das formas de agir e atuar neste mundo. Há que se construir projetos pedagógicos que levem em consideração essas questões.

Há necessidade de se instaurar, no interior da escola e da sala de aula, um processo que permita o surgimento das relações de conflito vivenciadas pela própria criança no mundo em que está inserida, desvelando as contradições e problemas nele existentes. E há de se desejar soluções que ultrapassem o superficial e o senso comum, de forma que se possibilite ao aluno um espaço para sentir-se sujeito capaz de conhecer, analisar, criticar o mundo e se reconhecer como sujeito desse mundo, para nele intervir e transformá-lo.

CURRÍCULO

A alfabetização ocorre ao longo das séries iniciais do 1º grau, num processo contínuo de acesso ao mesmo tempo a todas as áreas do conhecimento (linguagem, ciências, artes, educação física, história, geografia). Através desse processo, a criança amplia a sua compreensão de mundo, transformando uma realidade: a de analfabeta para a condição de alfabetizada.

A escola, através do seu projeto pedagógico, torna-se o espaço para a busca de verdades (entenda-se verdade como interpretações construídas pelas pessoas na interação com o mundo). A geração do currículo escolar precisa ter as preocupações de propiciar à criança as condições de ler o explícito e o implícito no mundo e as relações que se estabelecem entre os homens e a natureza; relações com o seu passado, com seu espaço, com sua linguagem e seu corpo, percebendo que não existem verdades acabadas, mas verdades diferentes. Estes são alguns caminhos possíveis de serem percorridos para que se possa alcançar a consciência, a reflexão crítica e a autonomia, atributos próprios do homem. Somente desenvolvendo práticas com essas preocupações e com esses objetivos é que se pode pensar em uma nova ordem social.

O currículo, assim concebido, forçosamente exigirá uma escola diferente da que temos hoje. Uma escola democrática e competente, propiciando aos que nela ingressam o aprendizado e domínio da língua, das artes, da corporeidade, das ciências naturais e da matemática, da história e geografia. São estes componentes curriculares as janelas ampliadoras e transformadoras da visão de mundo e da realidade do aluno e do grupo a que pertence. Conforme Bujes, "*conhecer a realidade como um todo estruturado e dialético supõe a participação ativa do sujeito no processo. É preciso passar a ver os envolvidos no processo curricular como sujeitos ativos, sujeitos cognitivos*". (Bujes, 1991:40)

Com base nessas considerações e reflexões sobre currículo escolar, postula-se um educação como ato de transformação e reconstrução do conhecimento. Tanto currículo quanto conhecimento precisam favorecer o desenvolvimento de indivíduos capazes de produzir e inventar e não apenas repetidores e armazenadores de informações. O currículo precisa ser instrumento de compreensão do mundo com vistas na transformação da realidade. Precisa conter, de preferência explicitamente, um projeto político-pedagógico, que revele um bom nível de consciência e compromisso para com os indivíduos, sua história e cultura e com a sociedade em geral.

PROCESSO DE CONHECER

E como o conhecimento não está nem no aluno, nem no professor e nem no objeto a ser conhecido, mas se constrói na interação entre os sujeitos, e na interação destes com o objeto, defende-se uma outra concepção curricular. Em outros termos, como "*currículo é ação, é trajetória, é mudança*" (Bujes, 1991), o conhecimento é construído nas "trocas" entre sujeitos, entre estes e o meio, envolvendo uma intenção, um desejo e principalmente muita disciplina e trabalho. Um currículo assim concebido possibilitará que a criança reinvente e recrie o conhecimento, e, por extensão, interfira no mundo, não gerando mais repetidores como a atual escola faz.

Sabe-se que os atos de conhecer e de descobrir o mundo, e as coisas que nele se encontram, exigem um colocar-se no mundo, falar com ele, expressá-lo. Transformar e ser transformada por ele é, em última instância, o que se entende por aprendizagem. A criança não aprende por memorização. Aprende através da interação, construindo conceitos e compreendendo sua inserção como sujeito e com um papel que virá assumir na transformação social e histórica.

Como decorrência do que foi exposto, uma proposta metodológica para as Séries Iniciais, direcionada para a construção do conhecimento e para a busca da autonomia e formação da cidadania, precisa priorizar a ação reflexiva do sujeito no e sobre seu mundo e sobre as trocas entre os indivíduos participantes do processo educativo. Aluno e professor, sujeitos deste processo educativo, ensinam e aprendem. O foco não estará no ensino, mas na criança que aprende e na proposição de uma intervenção problematizadora por parte do professor, que possibilitará avanços nas hipóteses e etapas de desenvolvimento.

Nesse sentido, a pesquisa passa a fazer parte da construção da identidade do professor, e mais, precisa estar relacionada diretamente com o ensino. O professor terá que conhecer melhor a criança com a qual trabalha, suas características, seus estágios de evolução, seus interesses, curiosidades, capacidades, sua cultura, seus desejos e expectativas, sem incorrer na falta de subestimar a sua capacidade. Em conhecendo, também terá possibilidade de programar ações pedagógicas adequadas às concepções infantis e provocar o seu desenvolvimento.

Portanto, se a escola existe em função da criança, esta precisa ser o ponto de partida e de chegada para os desafios da aprendizagem. Aprendizagem que ocorre na interação com pessoas e com o objeto a ser conhecido através de um trabalho de **grupo**, desenvolvido de forma **cooperativa, participativa, criativa e solidária**. A escola precisa tornar-se um espaço de prazer, mas acima de tudo um espaço onde aconteça o crescimento intelectual e social.

Fica evidente, também, que educar para a construção do conhecimento implica na formação de sujeitos capazes de crítica/autocrítica, com auto-imagem e auto-estima, capazes de pensar e criar, sujeitos imaginativos e sensíveis, podendo enfrentar seus conflitos e problemas com tranqüilidade, tendo idéias para discutir e se posicionar frente à realidade.

Convém lembrar, porém, que não há caminhos prontos. A curiosidade, a vontade de experimentar, de não ter medo de correr riscos; a paciência; a valorização das alterações vivenciadas (mesmo que pequenas) e a busca constante de embasamento teórico são fatores que levarão a posicionamentos menos ingênuos e ao desvelamento de soluções para construção de projetos e ações pedagógicas comprometidos com a alfabetização e com o processo educativo das séries iniciais.

LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DAS SÉRIES INICIAIS

Para conhecer e descobrir o mundo, a criança necessita colocar-se nele, falar com ele e expressá-lo. Essas ações são realizadas principalmente com (e através de) a linguagem. A disciplina de Língua Portuguesa no currículo de 1º grau tem primordialmente o objetivo de trabalhar essa vivência de linguagem das crianças ao "colocarem-se no mundo para com ele dialogar e expressá-lo", visto que as diferentes linguagens estão também na escola (a democratização da entrada à escola trouxe alunos de diferentes vivências culturais).

Língua Portuguesa, no entanto, é passível de várias interpretações. Mesmo correndo o risco de sermos acusados de simplistas, destacamos duas dessas possíveis leituras: a) conjunto de conteúdos - textos, regras fonéticas, morfológicas, sintáticas, classificações dos elementos lingüísticos, leitura, redação, etc - correspondentes à linguagem "padrão"; e b) conjunto de conteúdos correspondentes às diferentes linguagens usuais no território brasileiro. Como nossos alunos (os da escola pública) são usuários de diferentes linguagens, o rótulo Língua Portuguesa significa trabalhar com "*um conjunto de linguagens que diferem bastante umas das outras num grande número de aspectos*" (Faraco, 1992:11), mas cujas diferenças não servem para a supervalorização de uma linguagem (a padrão) e nem para o menosprezo das demais. São diferenças próprias desse fenômeno humano "estar no mundo, falar com ele e expressá-lo" e que não só podem como devem ser trabalhadas em sala de aula (caso contrário, como trabalhar o conhecer e o descobrir o mundo?).

Convém salientar, ainda, que essas diferentes linguagens (que podem ser

traduzidas aqui como diferentes textos) estão intrinsecamente relacionadas com a questão da intencionalidade de quem produz o texto, com o para quem ele se destina, com a situação em que foi produzido, aspectos estes que interferem no texto e que precisam ser considerados no trabalho de língua portuguesa na escola.

Essa presença de textos precisa estar dentro das concepções de Currículo Escolar e, em especial, de Língua Portuguesa, esboçadas anteriormente. Os textos usados na escola trazem as diferentes linguagens, com suas diferentes "gramáticas" e diferentes funções sociais. O trabalho escolar só tem sentido se for realizado para a leitura do próprio mundo. Ora se as crianças interagem com diferentes tipos de textos fora da escola (e quando adultas essa interação terá continuidade), nada mais óbvio que se trabalhe diversidade na escola também.

Do que já foi dito anteriormente, fica evidente a necessidade da presença do texto em sala de aula. O nosso leitor poderá estar pensando: "bem, mas isso não é novidade, o texto sempre esteve em sala de aula" (os manuais didáticos estão repletos de textos). Não estamos defendendo as coletâneas de textos feitas por autores de manuais didáticos. No bojo das concepções de educação, de currículo e de linguagem, por nós explicitadas, está o fato de o professor ter o direito e o dever de, junto com os seus alunos, selecionar e organizar o conjunto de textos para o trabalho dentro e fora da sala de aula, sob pena de, se assim não proceder, contribuir ainda mais para o processo de "emburrecimento" dos seus alunos e seu também.

DAS AÇÕES DO PROFESSOR

Enquanto sujeito com uma especificidade social - professor de Língua Portuguesa -, ele é responsável pelo desenvolvimento de pelo menos duas atividades: "1º) a de trabalhar o eixo externo a sua ação., 2º) a de trabalhar o eixo interno a sua ação" (GERALDI, 1989). Assim divididas, essas ações aparentam uma dicotomia que de fato não existe. Esses dois eixos das ações do ser professor são interdependentes, havendo uma fusão dos sentidos de que são portadores.

Embora não haja a dicotomia citada, é indispensável a explicitação dessas duas "frentes de trabalho", que são de responsabilidade do professor, visto que é do seu bojo que vão aflorar as demais atividades a serem desenvolvidas no "ensino de Língua Portuguesa". Para explicitá-las, nada melhor do que refletirmos sobre um fato narrado por um aluno de séries iniciais do 1º grau e que poderia estar acontecendo com a família de qualquer um de nossos alunos:

"A mãe ficô mar na fábrica e ela fazia faxina da fábrica e levaro ela prô hospitar onde ficô dois

dia. Eu e meus 4 irmão fomo pra casa da vô e o pai ficô com ela no hospitar. A nossa casa ficô sem ninguém. Os ladrão entraro e robaro tudo o que nós tinha. Daí contei prá mãe no hospitar e ela disse que a gente é pobre e que se mata trabaiaando é robado, mas que Deus é grande, ele tá vendo e vai tê volta pra quem fez isso".

Essa narrativa traz um fato do mundo, vivenciado por uma família, para dentro da escola. **Trabalhar o eixo externo da atividade do professor** significa abrir espaços para que as crianças contem outros fatos semelhantes; e/ou para a entrada, nas próximas aulas, de outros textos extraídos de periódicos ou de livros que possibilitem o surgimento do contraditório para a discussão de sala de aula. Trazer opiniões divergentes sobre essas temáticas (roubo, violência, miséria/riqueza, emprego/desemprego ...) buscando suas causas. Ora, na medida em que o aluno trabalhar com mais informações sobre o mesmo fato (ou assunto), ele estará crescendo em consciência provocando rupturas, ampliando sua compreensão e interpretação de mundo. O que não pode continuar acontecendo é o "ficar-se naquilo que se chama de experiência de vida", como diz Geraldi.

Observando a narração acima, percebemos ainda que sua estrutura (o modo como foi contado o fato), não possibilita uma maior compreensão e interpretação do fato narrado. O professor pode desencadear uma série de questionamentos para melhorá-la: Quem são seus pais? Qual o nome do pai, da mãe e o teu? Em quantos vocês são na família? Os teus irmãos estavam em casa? Que outros detalhes são importantes sobre o assalto (quebraram a porta, arrombaram a fechadura, etc.) Onde fica a tua casa? Por que eles assaltaram? O que roubaram? Por que as outras pessoas assaltam? etc. Estas e outras perguntas dizem respeito à perspectiva do **eixo interno da ação do professor de Língua Portuguesa**. Poderá trabalhá-las oralmente ou por escrito (sobre os textos produzidos pelos alunos).

Em resumo, "o eixo externo define a identidade do professor (sujeito político pertencente a uma sociedade, ...) e o eixo interno define a especificidade da ação do professor de Português. Essas duas ações são inseparáveis, como não é separável a linguagem. São apenas dois aspectos na construção da própria linguagem". (GERALDI, 1989)

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Há uma coisa rotulada de "Aula Tradicional" de Língua Portuguesa que

continua muito viva ainda em nossa escola. Sua presentificação acontece principalmente via outra coisa rotulada de "Manual Didático". Essa coisa é uma grande falácia do trabalho com textos na sala de aula: 1º) os autores das aulas de português trazem um "texto" e sobre ele é ditada a leitura e a interpretação que o professor deverá reproduzir junto aos seus alunos; 2º) incluem uma aula de gramática trazendo conceitos, exemplos e exercícios de fixação com base no texto (gramática/memorização); 3º) finalmente "sugerem" a redação de um texto imitando (reproduzindo) o texto "lido". A literatura existente sobre esse assunto já desmascarou suficientemente essa grande falácia de simulação de uma integração, de uma contextualização entre leitura, produção de textos e o ensino da gramática.

Tradicionalmente a leitura não tem contribuído para a produção de textos. Há uma preocupação imediatista de querer que o aluno escreva reproduzindo o modelo de texto "estudado" em sala de aula. A criança não constrói textos a partir de modelos; ela não grava formas; ela vai construindo hipóteses sobre como podem ser os diferentes textos em circulação no meio social em que vive. No entanto é inegável o entrelaçamento entre a leitura e a produção de textos: quem escreve se vale de idéias de outros autores; quem lê o faz com uma história de leitor de outros textos sobre o assunto. Além disso, leitura é uma ação de construção de significados. Disso decorre a necessidade de o sujeito interagir intensamente com múltiplos tipos de textos para ir pegando o jeito de produzi-los, pois a construção da escrita pode ser mais demorada para uns e menos demorada para outros. Há sujeitos com histórias diferenciadas de leitores e produtores de textos.

Infelizmente a leitura "tem sido pensada como **coisa menor** na escola, ou **coisa de menor** como se diz (de forma bem dita) popularmente" (Souza, 1991:72). Na preparação de encontros, cursos, painéis, para os quais somos solicitados, levantamos problemas, assuntos para serem discutidos. Há solicitações sobre o ensino de redação e da gramática. A leitura parece andar muito bem, obrigado. Quando a leitura entra em cena, as preocupações são mais com o texto literário e, assim mesmo, com que livro indicar para alunos de tal série, etc. Além disso, "*Criam-se leituras específicas: a da criança, a do jovem e, agora, a do professor que se apequena também. Trabalha-se com leitura da escola e não com a leitura na escola.*" (Souza, 1991:76).

Quanto a questão da leitura na escola, a discussão circula ao redor das técnicas existentes para exploração de textos, como se elas por si só resolvessem os problemas da não leitura em sala de aula. Não se discute, por exemplo, aquilo que é rotulado de leitura feita nas escolas e nem o fato de descarregar-se as culpas para o aluno (os alunos são tachados de não saberem ler, de não gostarem de ler,

de terem preguiça de ler). Não se discute a questão de que há necessidade de aperceber-se enquanto leitores, tanto o professor quanto o aluno na sala de aula.

Ao analisar essa problemática, Yasuda afirma que

"A leitura não se dissemina em leituras, porque as impressões de cada leitor não são verbalizadas e, conseqüentemente, compartilhadas, confrontadas com as dos outros. O professor não tem a oportunidade de fazer a leitura das leituras dos alunos e por isso não age como mediador, mas como o que 'mede' através do número de acertos, a memória para fatos, nomes, datas, etc." (Yasuda, 1991:78).

Uma leitura possível da citação acima é a de que a ação de ler é um processo de construção de significados pelos diferentes leitores de um mesmo texto. Aponta para o caminho de deixar-se aflorar as leituras dos sujeitos, cada um com a sua história de leitor, para, do confronto delas, haver um crescimento da consciência do grupo de leitores que dialoga com o autor ausente mediados pelo texto e pelo professor. Nesse processo de construção de significados, o professor não só desafia os alunos, mas também expressa a sua leitura. Nas palavras de Yasuda, faz a "leitura das leituras dos alunos", agindo como mediador e não como medidor das leituras.

Para não nos prolongarmos em demasia sobre o tema leitura como produção de sentidos, propiciando leituras do mesmo texto, mas sem fugir da leitura pretendida pelo seu autor, deixemos Geraldi falar, para que nossos interlocutores, mediados pelo seu texto, façam suas leituras sobre o que ele diz sobre a leitura:

"O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado, pois as mãos, que agora trazem e traçam outra história, não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não a produção de sentidos; não são mais livres que produzem o seu bordado apenas com fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos

carregadas de fios que retomam e tomam os fios que se disse pelas estratégias de dizer se oferece a tecedura do mesmo e outro bordado. (Geraldí, 1991: 166).

Vamos, de agora em diante, dialogar com um autor de um texto, mesmo sabendo das dificuldades para registrar este diálogo: estamos escrevendo a duas mãos; a cada releitura do texto vamos redescobrimo outras significações; nossos leitores/interlocutores certamente farão outras leituras sobre o mesmo texto, etc. O diálogo é com a Lígia que nos conta um pedaço de sua história de leitora:

LIVRO: - A TROCA

"Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arra-

nha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que - no meu jeito de ver as coisas - é a troca da própria vida; quanto mais buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar."

Lygia Bojunga Nunes

(In.: A produção de textos na escola de Antônio Gil Neto. Edições Loyola, 1988:65).

A nossa leitura buscará o desvelamento de afirmações (ou informações) que ela tenta discutir conosco; o desvelamento de intencionalidades; para quem ela escreve que estratégia ou configuração textual escolheu (criou) para dizer o que tinha a dizer; e, a partir dessa leitura tentaremos relacioná-la com trabalho de produção de textos na escola.

As pistas dadas pela nossa interlocutora nos revelam informações sobre sua relação íntima com os livros, iniciando pelas "marcas" que ela foi deixando na sua infância, na construção de sua história de leitora; passando pelo despertar do gosto pela leitura (e pelos livros); pela descoberta de que os livros traziam o mundo para perto dela; pelo crescer de sua imaginação, chegando a ser, além de leitora crítica, produtora de livros (escritora).

Certamente as suas intenções podem ser as mais variadas: expressar um pouco de sua história; interesse em dividi-la com outros sujeitos; despertar no seu interlocutor a vontade de lê-la; escrever um poema sobre um assunto tão polêmico-livro/leitura/formação do leitor; etc. Escreve para possíveis leitores de todas as idades mas, pelo que diz principalmente no último parágrafo, seu diálogo seria mais com crianças. O desvelamento do para quem escreve parece estar intimamente relacionado com o conhecimento ou não que o leitor tem da história da escritora Lígia.

A linguagem poética (cheia de figuras de linguagem) dá um toque tão gostoso ao diálogo com o leitor que, ao realizá-lo, este vai degustando o seu palavreado, a sua tecitura, ou o seu "bordado" como diz Geraldí.

É interessante notar que ela se vale de recursos lingüísticos do tipo marcas

do diálogo (:—) no título, o que nos dá, de cara, um idéia do enfoque ou tema central do texto: livro (leitura) como possibilidade da realização de diálogos entre sujeitos sobre coisas do mundo. Também é notória a estratégia de tecitura do texto com inúmeras marcas (mais de 20) de pessoa (pronomes pessoais ou equivalentes): ELA escreve sobre a história DELA. Em outras palavras, é narradora e personagem ao mesmo tempo.

É notória também a boa seqüenciação temporal de sua narrativa poética: começa pelo ontem (desde que eu era pequena, o brincar com os livros, as primeiras descobertas sobre a escrita; o desenvolver-se como leitora, etc.), chegando ao hoje (escritora) e projetando amanhã (ser lida por outras crianças).

Poderíamos ler, explorando a configuração do texto, a sua musicalidade, as rimas como **vida/comida; descobrindo, mundo, tanto, olhando, desenhos, decifrando; razão/imaginação; buscava/dava; fabricar/morar;** etc. que embelezam e evidenciam imaginação e criação por parte da autora do texto.

São infundáveis as leituras que podem ser feitas sobre o texto. Discutimos apenas algumas para demonstrar uma possível leitura de textos embasada na concepção teórica esboçada. Também a análise lingüística possibilita a ampliação da capacidade de interpretação do texto. A partir dela poderíamos ainda adentrar em aspectos gramaticais discutindo, por exemplo, o que são pronomes e para que servem (há repetidas vezes marcas de pessoa do tipo eu, mim etc. no texto as quais nos remetem para o nome Lígia Bojunga Nunes, o que, por sua vez, nos remete aos seus livros, a semelhança de outros escritores - e que também produzem livros e em contraposição a outros que não produzem,...).

Como havíamos combinado com nossos interlocutores, passemos a discussão de outras atividades a partir do texto, culminando com o encaminhamento para a produção. São inúmeras as atividades possíveis de serem realizadas não só sobre (como demonstramos sinteticamente acima) o texto como a partir dele. Dentre elas destacamos algumas (relacionadas com a questão do eixo externo) mais significativas para chegarmos a produção de texto.

Faz parte das atividades do professor criar espaço (e organizá-lo) para que a história de leitores de cada um dos alunos apareça. Deixar que cada um conte (oralmente) como aprendeu a ler, que livros leu, etc.

Também é interessante descobrir com os alunos quais são os livros da autora do texto, isso ajudaria no processo de formação de leitores. Descobrir outros autores que escrevem para dialogar com as crianças.

Interligar, por exemplo, a história da Lígia com a história de outros escritores e com a própria história que está sendo construída pelos alunos. Isto tudo pode culminar com a escrita da história de cada um para ir registrando-a em um livro da turma (ou de cada aluno). Seria um jeito de deixar de fazer o exercício

de redação e passar a produção de textos realmente, tendo em vista que, para que ela aconteça, é indispensável que, como diz GERALDI:

- a) *tenha o que dizer;*
 - b) *tenha uma razão para dizer o que tem a dizer;*
 - c) *tenha para quem dizer o que tem a dizer;*
 - d) *se constitua como locutor enquanto o sujeito que diz o que diz para quem diz;*
 - e) *escolha estratégias para realizar a), b), c), e d)"*
- (GERALDI: 1991:137)

Parece-nos que, após a discussão que fizemos sobre leitura e sobre atividades de leitura, quem vivenciar esse processo terá o que dizer, para quem dizer e razões para dizer. Quanto as estratégias de dizer, como comentamos anteriormente, não se tem como objetivo que a criança siga modelos. Basta narrar a sua história. Os textos produzidos, antes de irem para o livro, poderão passar por um processo de reescrita após discuti-los em pequenos ou no grande grupo. Aliás, com relação à produção, desde os primeiros anos de escolaridade a criança precisa encará-la como um processo contínuo e progressivo. Isto significa que é necessário desenvolver-se na criança a consciência de que produzir é um fazer/refazer o texto tantas vezes quantas forem necessárias para que ele possa ser lido por outro, seu interlocutor. A escrita da criança (e de qualquer um de nós) inicia pelos tipos de textos com os quais ela mais interage e, se continuar produzindo, poderá chegar à produção de textos mais trabalhados.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E O APRENDIZADO DE GRAMÁTICA

Há muitos questionamentos circulando em meio aos professores sobre análise lingüística e o ensino gramatical. Aquela é entendida por muitos como ensino gramatical. Identificados os erros nos textos dos alunos, aplicam exercícios gramaticais pensando que, assim procedendo, a criança os eliminará e passará a escrever dentro das normas de língua padrão. No entanto, mesmo fazendo exercícios tão corretos, continuam escrevendo tão mal. Caracteriza-se a inutilidade da atividade. Outros acabam censurando as formas espontâneas do aluno (ou deixando-as em segundo plano) em nome da escrita do adulto com domínio da língua padrão. Enfim, questionam se exercícios gramaticais ajudam ou não a melhorar a expressão verbal e se devem ou não ensinar gramática.

Análise lingüística é expressão recente e, segundo nossa interpretação,

significa uma inversão no modo de trabalhar gramática: dar conceitos e classificações (metalinguagem), aplicando exercícios de fixação e cobrando o conteúdo dado em provas. Na verdade ela tem muito a ver com o ensino/aprendizagem de gramática, mas é a criança, em refletindo sobre textos (dela ou de outros), que vai (re)construindo conhecimentos gramaticais. "*O modo escolar de fazer tem de partir para uma reflexão que seja construção do conhecimento e não a apresentação do resultado de uma reflexão de um conhecimento já construído*". (GERALDI, 1991).

Análise lingüística significa, portanto, o processo de construção do conhecimento e não simplesmente um processo para o aprendizado das normas do "bem falar e do bem escrever". Para que aconteça, não obstante, a criança precisa ser despertada para gostar de olhar para textos, para compará-los e tirar conclusões, registrando-as. Pensamos que nas séries iniciais não há necessidade de o professor preocupar-se em dar conteúdos gramaticais previamente estabelecidos. A preocupação primordial estaria em desenvolver atividades de linguagem, descobrindo as partes de um texto, o porquê delas terem sido usadas, que significação elas acrescentam ao texto, e assim por diante.

Infelizmente, porém, a análise lingüística de textos não tem aportado na escola ou tem sido confundida com o conservadorismo no ensino da norma culta aos alunos. Isto pode ser comprovado pelo depoimento de uma professora que afirma: "*(...) mas nunca consegui abandonar o ensino da gramática. Na minha cabeça, ficava assim: por que em ciências o aluno estuda o pulmão, aprende como funciona, observa e classifica as folhas e não estuda a gramática?*" (SOUZA, 1989).

Certamente temos de trabalhar a língua culta, não sonhando este conteúdo ao aluno. Pelo menos um pouco dessa metalinguagem (dessa teoria gramatical) pode e deve ser adquirida pela criança; o que nos parece equivocado é sobrepô-la ao uso da linguagem. Uma criança vem falando (e passa também a escrever) a sua linguagem. A escola há que tornar-se um espaço democrático, onde a criança possa falar e escrever sobre o seu mundo com naturalidade. De que adianta para essa criança a imposição de normas de variedade padrão se ela não a utiliza ainda? Pensamos que após falar e escrever também a dominada língua culta na escola é que a criança poderá dominar um pouco de "teoria" sobre essa linguagem e não o inverso, achar que "ensinando" (na verdade decorando) normas do "bem falar e do bem escrever" a pessoa passará a desempenhar-se "bem" socialmente no uso da linguagem.

Na verdade, afirmamos constantemente em nossos planos de aula que "ensinamos gramática para melhorar a comunicação falada e escrita", mas nos textos falados e escritos pelos alunos não notamos o aproveitamento dos

conteúdos gramaticais ensinados. Para comprovar esse fenômeno, basta ler redações de vestibulandos, que tiveram 11 anos de Língua Portuguesa.

Precisamos, portanto, adotar uma concepção de análise lingüística que seja coerente com as posturas de educação e de produção do conhecimento esboçadas anteriormente, mesmo que o sentido de produção aqui não signifique algo novo para a humanidade: produção no sentido da redescoberta de normas (ou de princípios teóricos) pela criança naquela fase de aquisição da linguagem por ela vivenciada.

Parece-nos de fundamental importância na construção de uma concepção de análise lingüística esta postura de querer observar com carinho os fatos lingüísticos, ou seja, refletir, mesmo que intuitivamente, sobre a própria linguagem (textos orais ou escritos) que usamos ou sobre textos de outras pessoas. Sabemos que esse refletir é comum às crianças no processo de aquisição da linguagem, quando elas fazem as paradinhas na fala do tipo: "A Manuela, ela está bem! Aliás, não é Manuela, é Gabriela.", como disse uma criança ao ser inquerida de como ia alguém. E dessas reflexões partir para reflexões mais "científicas" sobre a linguagem, para só então chegarmos às reflexões já feitas pelos estudiosos da linguagem.

Isto é difícil? Certamente que o é, pois não estamos na escola habituados a isto:

"Na verdade, a expressão 'análise lingüística', para mim, ela sempre significou uma crítica ao modo de fazer escolar (...) que se caracteriza por apresentar ao estudante resultados de uma reflexão sobre a linguagem, a partir do qual se vai ao fato lingüístico. Exemplificando com o lingüístico o conceito teórico e depois se fazem exercícios. Não se começa uma reflexão sobre a linguagem que suba ao nível da construção de uma metalinguagem. O modo escolar de fazer tem de partir para uma reflexão do conhecimento e não apresentação do resultado de uma reflexão de um conhecimento já construído." (GERALDI, 1989, p. 191).

O problema está, segundo nossa interpretação, na falta de entendimento de nossa parte do como as crianças aprendem. Nós não ensinamos; são elas que aprendem. E esse aprender tem suas fases, suas etapas. A criança adquire a linguagem construindo conceitos (teorias) mais ou menos nos moldes como o

homem as construiu historicamente. Formula hipóteses a partir da observação; testa essas hipóteses; formula conclusões que passam a ser reconstruídas quando fatos novos semelhantes surgirem. A análise linguística, portanto, teria que partir disto **que a criança já faz** para só então chegar-se ao produto das reflexões já feitas por outros. E isto é difícil, não resta dúvida. Mesmo assim achamos que vale a pena trabalhá-la em sala de aula, visto que *"é fundamental que o processo de produção de conhecimento se instaure pela análise linguística e não a análise linguística sirva apenas como um trampolim, ou uma passagem para a aprendizagem da norma culta"*(Op/cit:192).

CONCLUSÃO

Embora sucintamente, tentamos polemizar as já polêmicas questões de pensar ESCOLA, CURRÍCULO E AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO nas séries iniciais sob o ponto de vista da (re)construção do conhecimento pela criança. Mesmo sabedores das dificuldades de abordá-las sob esse enfoque, esperamos ter contribuído para o "início de conversa" ao qual nos propusemos com nossos interlocutores.

A seguir, o nosso diálogo foi direcionado para a LÍNGUA PORTUGUESA no currículo de primeiro grau, mais especificamente, nas séries iniciais, com o objetivo principal de repensá-lo em conjunto com nossos colegas professores. Iniciamos pela delimitação da significação do rótulo "LÍNGUA PORTUGUESA", passamos a discutir o significado das "AÇÕES DO PROFESSOR" ao pretender ensiná-la (na verdade, não é o professor que ensina; são os alunos que aprendem) e tentamos especificar um pouco mais detalhadamente os processos de ler, produzir e analisar textos.

Como a leitura é um processo de construção de significados e como a criação de aulas de leitura é tarefa que cabe aos envolvidos no processo de aquisição desse conhecimento, realizamos uma leitura de um texto, a qual não deve ser encarada como modelo a ser copiado e desenvolvido em sala de aula. A leitura desenvolvida fez parte da discussão teórica dos processos de ler, redigir e analisar textos, de uma forma integrada e sem simulações.

Finalmente, como o ato de prometer não se realiza sem a sua verbalização numa situação vivenciada, estamos assumindo o compromisso de voltarmos a dialogar com nossos interlocutores sobre essas questões.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BUJES, Maria I. E. **O currículo como Construção Coletiva do Saber: uma tentativa de explicitação**. Seminário Desafio da Qualidade de Ensino. Porto Alegre: UFRGS/FAMURS, 1991.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.
- FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Prática de textos: Língua Portuguesa para nossos Estudantes**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.
- _____. **O texto na sala de Aula - Leitura e Produção**. ASSOESTE. Cascavél (PR): Editora Educativa, 1984.
- HUBNER, Regina M^a (coord.). **Quando o Professor Resolve... Experiências no Ensino de Português**. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARTINS, M^a Helena (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: Edit. José Olímpio, UNESCO, 1978.