

A leitura e a escrita em sala de aula: como os alunos reagem a essas práticas?

Roziner Guimarães*

O estudante não deve
aprender pensamentos.
Deve aprender a pensar.
Kant

Resumo

Este trabalho, resultado de minha experiência como professora de língua portuguesa, de prática de leitura e produção de texto e de metodologia da pesquisa durante nove anos (1998-2007) em universidades públicas e privadas em Barra do Garças e em Nova Xavantina, estado de Mato Grosso, reflete sobre a formação do ser-leitor/escritor. Discute-se, entre outras questões, a função do professor, a sua metodologia, a interdisciplinaridade e a importância do prazer no processo de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Função do professor.

Uma palavra inicial

“Não se ensina a escrever. Escrever se aprende lendo e escrevendo.” Essa afirmação eu tenho feito desde minha graduação em Letras em 1997. Não porque entenda que não existam técnicas para se “formar” um escritor. Elas existem, sim. Mas a técnica não faz o escritor. O que faz o escritor são as leituras que ele tem.

* Formada em Letras, especialista em Metodologia e Prática de Ensino e mestra em Educação pela UFMT. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no curso de Turismo da Unemat/Campus de Nova Xavantina e de Metodologia da Pesquisa Científica nos cursos de Administração e de Ciências Contábeis na Faculdade São Francisco de Assis, em Nova Xavantina - MT; de Estudos Lingüísticos no curso de Letras, e de PLPT nos cursos de Biologia e de Informática na UFMT/UninAraguaia - MT. E-mail: rggvida@hotmail.com

Não me lembro de nenhum professor meu que tenha me dito: “Faça uma introdução, depois desenvolva seu raciocínio e só depois conclua seu texto.” Pelo contrário, todos os meus professores (e eu só tive excelentes professores, sobretudo, de língua portuguesa) me orientaram a ler diferentes textos (livros, revistas, filmes, músicas, poemas etc.) e me incentivaram a escrever. E eu segui à risca as orientações deles. Claro que eles também me orientaram, por exemplo, como fazer uma introdução, uma conclusão. Mas as orientações eram no sentido de aprimorar meus textos. Aliás, não aprendi a ler e a escrever na escola. Já fui para a sala de aula lendo e escrevendo. Aprendi a escrever lendo gibis, contos de fada, romances, poesias, livros didáticos, científicos e escrevendo (poemas, diários, cartas, romances, *e-mails*, monografias, dissertação etc). A escola apenas aperfeiçoou o meu aprendizado.

E é por isso que me preocupo com a aprendizagem da leitura e da escrita. Preocupa-me a maneira como a maioria dos alunos encara a leitura e a escrita. Preocupa-me a ausência de discussão nos textos deles. Preocupa-me a falta de ousadia, o medo com que encaram o texto escrito. Preocupa-me a falta de diálogo com o texto do outro e com o texto deles. Preocupa-me ainda, e sobretudo, a função que alguns alunos atribuem ao professor no processo de ensino-aprendizagem, afinal, na vida real da linguagem falamos e escrevemos com o intuito de produzir bem determinados efeitos sobre nossos interlocutores.

Bakhtin (2000, p. 394) sentenciava que o falante/escritor se reveste de máscaras para dar voz a uma outra voz que quer falar, isto é, o falante/escritor assume uma determinada fala, um estilo, um tom, dependendo de para quem vai falar. Em contrapartida, a finalidade dessa fala e a posição em que se encontram (falante-escritor/ouvinte-leitor) são determinantes do que ele vai falar/escrever. Assim, se ler é atribuir sentidos, escrever é produzir sentido. Esse mascaramento, que depende do gênero do enunciado, é uma busca de sentido para o que se vai escrever. Nessa perspectiva, é preciso fazer o aluno refletir que, para aprender a escrever, é essencial reconhecer que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1997, p. 26). Além disso, é preciso que o aluno compreenda que, como afirma Eni Orlandi (1999), linguagem é convencimento.

Assim, professora que sou de língua portuguesa e de metodologia, embora tenha me deparado com ementas que me “obrigam a ensinar” técnicas de leitura e de escrita, eu sei que meu papel na sala de aula não é dar receitas. E não as dou. Pelo contrário, levo diferentes textos, indico outros textos, enfim, tento mostrar aos alunos que não existe uma receita, um manual pelo qual se aprende a ler e a escrever. Entretanto, alguns alunos continuam achando que ler e escrever se aprende como num passe de mágica. O professor diz umas palavrinhas

e pronto: aprendeu a ler e a escrever. Isso é ilusão. O aprendizado da escrita ocorre quando é realmente praticada dentro e fora da sala de aula. A “técnica” é apenas um suporte. A asa de uma xícara apenas serve para segurar a xícara, mas não é a xícara.

Nesse sentido, escrever um resumo, uma resenha, um artigo, um relatório só será possível lendo resumos, resenhas, artigos e relatórios e depois escrevendo resumos, resenhas, artigos e relatórios. Escrevi os verbos “ler” e “escrever” no gerúndio e todos os gêneros textuais (resumo, resenha, artigo e relatório) no plural, porque ler e escrever é um processo contínuo, constante. Escrever, pois, um único resumo, um único artigo, uma única resenha, um único relatório (principalmente para entregar para o professor avaliar se o aluno sabe ou não escrever determinado texto) não habilita o aluno a dominar as marcas de nenhum desses gêneros. Cada um desses gêneros tem sua marca específica, que, aliada ao estilo do aluno, possibilitará a escritura do texto que ele deverá construir. Mas não adianta saber, por exemplo, as marcas do artigo se o aluno não domina o assunto que deverá ser discutido por ele no artigo. Não adianta saber que uma introdução deve trazer o tema, o objetivo, a justificativa e a metodologia do que se vai escrever, se o aluno não tem conhecimento do tema que irá desenvolver. É nesse sentido que afirmo ser a técnica apenas um suporte; o que realmente conta é o domínio (as leituras que se tem) do assunto.

Ler pressupõe olhar crítico sobre a leitura. E esse olhar crítico come-

ça pelos questionamentos que o aluno deve fazer ao texto que está sendo lido para perceber os pressupostos, os subentendidos, a visão do autor etc. (e esses questionamentos devem começar pelo título do texto). O aluno precisa se posicionar (concordar, discordar) a respeito do que lê, porque somente tomando atitude crítica diante do que lê ele aprenderá a ser crítico com o que escreve. Leitura e escrita são faces da mesma moeda e, como afirma Kramer (2001, p. 106), precisam se concretizar como experiências para que possam se constituir como formadoras de leitor e escritor. A leitura e a escrita são, pois, laboratórios: precisam ser testadas, provadas. As “técnicas” ajudam, por exemplo, a perceber os pressupostos, os subentendidos, mas não ajudam a entendê-los, pois, para entendê-los, o aluno precisa conhecer o que está sendo discutido por determinado autor.

Nessa perspectiva, ao abordar o texto, o leitor apóia-se primeiro num conhecimento, por menor que seja, do contexto enunciativo. Portanto, o leitor terá de mobilizar mais conhecimentos não lingüísticos (sobre os contextos de enunciação, os gêneros literários etc.) do que propriamente lingüísticos. Embora a leitura contribua para enriquecer os saberes do leitor, obrigando-o a tecer hipótese interpretativas que excedem a literalidade dos enunciados, para um leitor que só dispõe de um saber lingüístico, muitas obras serão total ou parcialmente ininteligíveis.

Dessa forma, por ser o texto “reticente” e, ao mesmo tempo, prolífero, o leitor é “obrigado” a fazer um trabalho de filtragem para selecionar

a interpretação pertinente e de expansão, uma vez que o texto constitui uma trama de indicações (lexicais, sêmicas) esparsas que reinvidicam a cooperação interpretativa. Nesse trabalho de filtragem e expansão, o leitor tem como identificar o roteiro, isto é, os contextos que lhe permitem fazer a integração das informações do texto em encandeamentos coerentes. Ainda, terá condições de perceber os intertextos, de “decifrar” os tópicos e determinar a isotopia textual, a “proliferação sêmica virtual do texto”, condicionando não apenas o que já leu, mas o que lerá. Nesse sentido, “a leitura é um processo complexo com voltas, antecipações, sobreposições” (MAINGUE-NEAU, 1996, p. 47), isto é, “a leitura constrói caminhos sempre inéditos a partir de uma disposição de índices lacunares; não permite ter acesso a uma voz primordial, mas a uma instância de enunciação que é uma modalidade do funcionamento do texto” (p. 33).

Compreendida a leitura dessa forma, o leitor deixa de ser aquele ser passivo, distanciado do texto que lê, para ser um interlocutor ativo, que estabelece com o que lê uma relação de posse, de apropriação. A propósito dessa concepção de leitura, diz Pereira:

Quando “tomamos” um texto (é tomar mesmo, apropriar-se, apossar-se), é preciso percebê-lo inteiro, nas suas estruturas mais profundas, na sintaxe que o formou, na morfologia que o moldou, na semântica que lhe deu sentido e nas palavras selecionadas para tal. O adjetivo não só define ou qualifica. É para que se entenda por que está ali, qual o seu valor, sua contribuição para

o resultado final do texto. O ponto de exclamação não é para se admirar, nem para caracterizar a surpresa, mas para contribuir para a sintaxe, para o ritmo, para o sentido geral (1999, p. 220).

Em outras palavras, escrever exige reflexão, crítica e também criatividade e só adquire esses atos aquele aluno que lê não só os textos levados pelo professor, mas diferentes textos sobre vários assuntos, com orientação ou não do professor. Vale lembrar que na escritura de qualquer texto os conhecimentos de mundo são tão (ou mais) importantes quanto os conhecimentos lingüísticos e gramaticais. Todos esses conhecimentos se adquirem lendo, não “decorando” regras e normas. Não há, pois, aprendizagem de conteúdos, mas de temas. E essa aprendizagem não se faz com um único texto. Conseqüentemente, a construção desse aprendizado é feita pelo aluno. O professor, nesse processo, é apenas orientador. É o aluno que deverá aliar a “técnica” (a forma) ao conteúdo. Um substancia o outro.

Assim, se a ementa de qualquer disciplina “impõe” que o professor ministre certas “técnicas”, isso não significa que essas “técnicas” sejam suficientes para tornar o aluno um escritor exímio. Pelo contrário, as técnicas apenas auxiliam a harmonizar a escrita; orientam a leitura; orientam a aprendizagem. Não é a técnica em si que norteará o aprendizado do aluno, mas o compromisso que ele tem com a sua aprendizagem. O aluno que quiser se tornar um escritor de diferentes gêneros textuais, em qualquer área do saber, terá de se posicionar como leitor

e escritor. Esse *status* (de leitor/escritor) não se adquire do dia para a noite, não se compra, não se vende, nem muito mais se adquire por herança. É um fazer, é uma conquista. Significa: ler, ler e ler; escrever, escrever e escrever. E foram essas idéias que tentei disseminar, em minhas aulas de Português I, II e III no curso de Turismo, entre os meus alunos, especialmente os do primeiro nível de 2006 (hoje, no terceiro nível), sobretudo porque era uma turma que apresentava enormes dificuldades com o texto escrito. Hoje algumas dificuldades ainda existem, mas eles já conseguem percebê-las e corrigi-las e, quando não conseguem sozinhos, recorrem a mim ou a outros professores para auxiliá-los.

É, pois, a experiência de leitura e escrita desses alunos o mote para este artigo. Com ele, espero revelar que o *status* de leitor/escritor não se constrói do dia para a noite e, por isso, pode até parecer uma tarefa difícil, mas não impossível.

O cenário, os sujeitos e as experiências de leitura e escrita

Quando comecei a trabalhar na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Nova Xavantina, em 2005, no curso de Turismo, deparei-me com uma turma de primeiro nível diferenciada no sentido de que os alunos em sua maioria eram leitores e demonstravam perceber a

importância da leitura. Desnecessário dizer que a maioria desses alunos teve o desempenho esperado em todas as disciplinas. Hoje, já no quinto nível do curso, a turma continua com quase o mesmo número de alunos, isto é, poucas foram as reprovações. Entretanto, essa realidade não foi a que encontrei no primeiro nível em 2006. A defasagem na aprendizagem era perceptível desde as primeiras aulas. Aliadas à defasagem, existia naquela turma falta de interesse e compromisso para com a própria aprendizagem. A opinião dos professores era quase unânime: aquela era uma turma que realmente precisaria de um trabalho especial.

Milagres em educação não existem, sobretudo quando o aluno não reconhece que a aprendizagem é resultado da sua própria ação. Ainda assim, pautando-me pela concepção de aprendizagem construtivista, aquela em que o conhecimento é visto como ação e reflexão do aprendiz, passei a observar o que eles já sabiam e o que podiam produzir com e sobre esses saberes. Fiz o que sugere Telma Weisz (2002, p. 29), apoiei-me “no conhecimento científico, única forma de recuperar o olhar de quem está em processo de construção”. Desenvolvi com eles diferentes atividades de leitura e escrita, mudando estratégias de ensino para estratégias de aprendizagem. Os alunos eram (e são) constantemente chamados a reescrever seus textos, experiência que eles, nos primeiros contatos, relutaram em aceitar se essa reescritura não estivesse pautada por uma nota.

Somente no segundo nível eles reconheceram que, reescrevendo os próprios textos ou os textos de outros, podiam rever seus “erros” e encontrar a forma mais adequada para corrigir, por exemplo, problemas de coesão/coerência, regência ou até mesmo de ortografia. A partir dessa constatação, a reescritura passou a ser uma atividade prazerosa para eles.

Assim, no primeiro nível do curso, além da reescritura dos seus textos ou dos textos de outrem, esses alunos estiveram envolvidos com análise¹ de textos e com leituras de diferentes gêneros textuais; no segundo, além das reescrituras, fizeram resumos, resenhas, escreveram notícias de fatos reais ocorridos em Nova Xavantina - MT. Em outras palavras, priorizei a construção deles. Mas, como referi anteriormente, embora não seja impossível fazer com que os alunos adquiram *status* de leitor/escritor, às vezes essa tarefa torna-se difícil, especialmente nessa turma, porque a maioria se recusava a aceitar as orientações, isto é, não desenvolvia as atividades pedidas.

Conclusão: dos quarenta alunos que iniciaram o curso, apenas 18 estão cursando o terceiro nível e, fazendo minhas as palavras de um deles: “só ficou a nata”. “Nata”, no sentido de que está cursando o terceiro nível aquele aluno que realmente percebeu a importância de se dedicar aos seus estudos; que percebeu, também a importância da leitura e da escrita; que percebeu, ainda, que precisava “adotar uma atitude responsiva para com o texto” (BAKHTIN, 2000, p. 299). É o que veremos a seguir.

Construindo o *status* de leitor/escritor

A ementa do terceiro nível é a mesma do segundo, “Leitura e escrita”, ou seja, o aluno precisa realmente praticar a leitura e a escrita. Por isso, conhecendo as necessidades dos meus alunos, eu a desmembrei nos seguintes conteúdos: texto dissertativo-argumentativo: relatório e artigo. Parece pouco, mas, na verdade, a intenção foi dispensar o maior tempo possível para orientar individualmente os alunos nas práticas de leitura e escrita.

Iniciei as aulas de Português III, no terceiro nível, orientando os alunos para a escritura do relatório de pesquisa, que teria como objeto de estudo as próprias aulas de Português III. Abordei a importância de eles, em casa, fazerem vinhetas² diárias das aulas, mesmo daquelas em que ficássemos apenas nas leituras dos textos deles. No início, como sempre, a idéia do relatório causou o maior rebuliço na sala. Uns diziam que não iriam conseguir, pois “isso é muito difícil”; outros, talvez por preguiça, diziam que eu estava sendo muito exigente. Contudo, agora, quase no final do segundo nível, somente dois alunos não estão fazendo as vinhetas; os demais as têm levado para a sala regularmente. O objetivo dessa atividade e de todas as outras nesse semestre é instrumentalizar o acadêmico para o saber-fazer.³ Mas, como essa atividade não foi concluída, passo a relatar de forma mais substancial uma outra atividade: a escritura de um artigo para

jornal, que culminará na escritura de um artigo para revista.

No dia 17 de abril de 2007, como fazia um calor infernal, pegamos as carteiras e fomos nos sentar debaixo das árvores e, depois de acomodados, pedi que lessem a crônica “Debaixo da ponte”, de Carlos Drummond de Andrade. Os alunos fizeram uma leitura prévia. Depois um deles me pediu que a lesse em voz alta para a turma. Eu assim o fiz. Depois da leitura, eles me disseram que essa crônica lembrava uma outra crônica de Drummond de cujo título eles não se recordavam. Deixei que eles falassem, então, das semelhanças e diferenças entre uma e outra, até porque eu não conhecia a crônica que eles tinham mencionado. Depois de encerradas as “comparações”, perguntei-lhes o que mais lhes chamara a atenção na crônica, e um deles disse que fora a forma como Drummond a finalizara. Eu perguntei por que e ele me respondeu que parecia haver dois finais: um do autor e outro do narrador. Discutimos isso e, em seguida, “viajamos” nas asas drummondianas: a coerência do texto, a possibilidade de haver mais de uma interpretação para a morte de dois dos mendigos que moravam debaixo da ponte.

Uns diziam: “A carne que eles comeram estava estragada”; outros: “Não, foi o sal. O próprio narrador afirma que era soda cáustica”. E recordo-me de que alguém disse que “a carne estava envenenada e quem a envenenou foi o terceiro mendigo que trouxe a carne, porque ele queria ficar com a vaga debaixo da ponte”. As discussões

ficaram acirradas. As vozes se alteraram, não em tom de “briga”, mas de “argumentação”. Eu fiquei por algum tempo ouvindo o que diziam e só depois, chamei a atenção deles para se prenderem ao texto e aproveitei, depois, para fazer alguns questionamentos: “Soda mata?”, “Baseando-se em que parte do texto, você afirmou que o responsável pelas duas mortes foi o terceiro mendigo?” E o aluno respondeu: “Ora, no texto tá escrito: ‘O amigo rindo diante deles’ e depois o narrador finaliza a história dizendo que ‘há duas vagas debaixo da ponte’. Ele envenenou a carne para ficar com a vaga”. Eu voltei à pergunta: “Envenenou a carne e comeu a carne envenenada junto com os outros dois?” “Talvez ele tenha comido só um pouquinho, porque ele não morreu”. Um outro aluno disse: “Mas está agonizando no hospital”.

Depois dessas e de várias outras hipóteses levantadas e discutidas, pedi que eles escrevessem, em casa, um texto dissertativo-argumentativo provando qual era a causa da morte dos dois mendigos que moravam debaixo da ponte. E salientei: “Vocês terão muito tempo para pensar, pesquisar, conversar comigo ou com outras pessoas sobre esse caso, pois eu só irei recolher o texto de vocês no dia 2 de maio.”

Na semana seguinte, vieram todos eufóricos. “Professora, o que matou os dois mendigos foi mesmo a carne, porque ela fora encontrada no lixo. Com certeza estava estragada.” “Não, o que matou os dois foi a soda, pois era... Professora, eu posso falar só pra você o que foi que eu pesquisei?” Eu disse

que podia, mas, antes, pedi a uma das alunas que pegasse o texto novamente e lesse uma parte que lhe aponte. Ela leu: “A carne fora encontrada no vazeiro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam de longa e olfativa ciência.” Uma outra aluna respondeu: “É, professora, tá difícil. Se eles sabiam reconhecer um alimento estragado quer dizer que a carne então não estava estragada. Então foi mesmo a soda.” “Soda é diferente de sal”, disse um outro aluno. “Num dá pra confundir.” “Pensem mais. Retomem o texto” – eu disse.

Passamos às leituras das vinhetas, mas vez ou outra vinha um dos alunos com uma nova hipótese ou me mostrando as pesquisas que estavam fazendo sobre o assunto: “O sal não era sal, era cocaína. Cocaína, professora, nós pesquisamos, se parece com o sal e pode matar se for ingerida”; “Professora, veja o que encontramos” e me mostrou uma reportagem sobre “tálio”, em que dizia que essa substância é muito parecida com o sal, mas altamente corrosiva e praticamente só usada pelo serviço secreto; “Professora, vou consultar um médico amanhã para ele me explicar se carne estragada mata, porque eu acho que foi a carne a causa das duas mortes”. E assim foi até o dia em que eles tiveram de entregar o texto. Vale ressaltar que o professor de direito Sandro Mota Serra disse-me que algumas alunas o procuraram para discutir o texto, o que me deixou satisfeita por perceber que elas estavam tentando “buscar sentido” para as suas hipóteses.

Quando comecei a corrigir os textos, que tinha sido feito em dupla justamente para possibilitar maior diálogo entre eles, percebi que a maioria dos textos apresentava ainda alguns problemas gramaticais e lingüísticos, tais como regência equivocada, ausência de concordância verbal e/ou nominal em alguns trechos, algumas idéias confusas, mas a argumentação (fatos e provas), com exceção de um único texto, ficara excelente. Fiz todas as anotações necessárias nos textos deles e, enquanto os devolvia a eles, chamei dupla por dupla e fui explicando o que precisava ser melhorado. Pedi que reescrevessem os textos e os enviassem para o meu *e-mail*, pois eu pretendia publicá-los. A alegria foi geral.

Os textos produzidos pelos alunos

Os textos elaborados por Karina e Delfos, Bianca e Marlei,⁴ assim como todos os demais (com exceção de um), chamam a atenção justamente por revelarem a preocupação dos seus autores em “provar” a causa das duas mortes relatadas no texto de Drummond. É possível perceber também o quanto eles ficaram “presos” nos liames do texto e, por isso, puderam dialogar com as vozes ali presentes. Vejamos o artigo escrito por Bianca e Marlei:

Análise do texto: Debaixo da ponte

A cada dia o número de moradores de rua vem aumentando. Esse aumento acontece devido à falta de recursos financeiros ocasionados pelo desempre-

go, abandono da família, fazendo com que não tenham outra alternativa a não ser procurar abrigo nas ruas. Muitos desses sem teto acabam morrendo por causa de brigas, comida estragada, fome, frio entre outros. Além disso, correm o risco de serem assassinados pela população devido à má imagem que revelam da cidade.

A crônica “Debaixo da Ponte” de Carlos Drummond de Andrade, mostra essa realidade. Em seu texto, ele relata uma situação comum na qual há três personagens, sendo dois morando debaixo de uma ponte e o terceiro, também morador de rua. Esse terceiro veio trazendo uma porção de carne encontrada em um lixão. Um dos que morava debaixo da ponte saiu à procura de sal para tornar a carne mais saborosa. Depois de ter encontrado sal dentro de uma lata, no canto de uma rua, prepararam a comida e a comeram repetindo por duas vezes, cada um, a carne e a sensação de raridade, porque poucas vezes tinham a oportunidade de comer carne. Após a refeição foram dormir, quando começaram a sentir fortes dores. As dores aumentaram a ponto de levar dois à morte e o terceiro a agonizar no hospital. Ficou a dúvida sobre qual a causa da morte. Uns diziam que foi a carne e outros o sal, pois diziam que não era sal e sim soda cáustica. Com isso o autor deixa a dúvida, o que realmente aconteceu?

Como já abordado nesse texto, algumas pessoas se preocupam com a imagem de sua cidade. Dessa forma, para evitar essa poluição visual, causada pelos sem teto, procuraram eliminá-los de alguma forma. Partimos dessa possibilidade para criar a hipótese de que o que causou as duas mortes e deixou o terceiro agonizando no hospital foi a carne, envenenada por alguém daquela cidade, que sabia que moradores de rua

costumavam pegar comida naquele lixão. Afinal, o que faria alguém jogar no lixão uma carne comestível, sendo que, na crônica, o autor diz que a carne “fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo e, aqueles três o sabiam, de “longa e olfativa ciência”, ou seja, eles sabiam muito bem o que podia ser comido e o que não estava em boas condições de consumo. A intenção da carne envenenada era matar qualquer mendigo que a ingerisse, eliminando-os dessa forma.

Como prova de que a população não suporta a presença de mendigos, foi apresentada uma reportagem no jornal Hoje da Rede Globo, às 13h15min, do dia 27 de março de 2007, mostrando mendigos e andarilhos sendo expulsos da cidade de Apucarana no estado do Paraná. Depois de expulsos foram ameaçados que, caso voltassem à cidade, seriam processados por vadiagem. Segundo o jornal, a ação foi planejada e executada por assistentes e pela Polícia Militar com total apoio do prefeito e da população local, pois, diziam eles, entre os mendigos havia marginais disfarçados. O prefeito, ao ser entrevistado pelo repórter do jornal Hoje, negou o seu apoio a tal ação, mas viu a medida como forma de segurança que garantirá o bem-estar da população.

Além disso, no início da crônica o autor diz que “moravam debaixo da ponte. Oficialmente, não é lugar onde se more [...]”. Ninguém lhes cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio [...] problemas de lixo não tinham; podia ser atirado em qualquer lugar, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma [...]”. Devido a esses fatos, fica evidente que os mendigos causavam incômodo à população, afinal, não tinham despesas, moravam onde não deviam, e o pior: não tinham nenhuma preocupação em manter a cidade limpa.

A crônica fala somente de duas mortes, mas quem garante que foram somente essas?

Encerrada a leitura do texto, fica patente que, embora ainda persistam alguns equívocos gramaticais e lingüísticos (uso da vírgula separando sujeito de predicado, uso do acento grave indicador da crase, por exemplo) no texto de Bianca e Marlei, ao tentarem provar a causa das mortes, elas tiveram de reescrever o texto algumas vezes. Além disso, é preciso perceber que elas fizeram uso de dois recursos interessantes para a argumentação. Primeiro, por duas vezes dialogam com o leitor, levando-o a refletir sobre o que estão escrevendo, isto é, fazem uso do questionamento. E esse questionamento não é vazio de significado, isto é, elas questionam, mas apresentam uma possível resposta ao questionamento. Segundo, retomam trechos do texto para tornar os fatos mais claros e poderem provar a hipótese levantada sutilmente já na introdução do texto. Um outro aspecto interessante no texto delas é o fato de relacionarem o fato ocorrido no texto com fatos reais.

O texto escrito por Delfos e Karina, embora bem mais sucinto do que o de Bianca e Marlei, apresenta mais problemas gramaticais e lingüísticos⁵ do que o texto delas, mas esses problemas, após reescritura do texto, poderão ser facilmente solucionados. O que chama a atenção no texto deles é o fato de, para esclarecer as mortes dos dois mendigos, eles recorrerem a uma entrevista feita com o médico João Feitosa⁶ e, para provarem que

realmente fizeram a pesquisa, apresentam até o CRM do médico. Essa atitude é digna de nota, porque revela que os alunos tiveram a preocupação não só de argumentar sobre a causa das mortes, mas de tornar essa argumentação mais substancial, ou seja, a intenção foi, sem dúvida, convencer o leitor da hipótese levantada por eles. Eis o texto:

A crônica “Debaixo da ponte” de Carlos Drummond de Andrade relata a história de duas pessoas que moravam debaixo da ponte. Certo dia, à tarde, surgiu um amigo, quem nem sabia onde morava, mas morava certamente em algum lugar, que trouxera uma posta de carne encontrada no vazadouro. Comível e palpável, os três o sabiam de longa e olfativa ciência, porém comer aquela carne crua e sem tempero não teria o mesmo gosto. Por isso, um de debaixo da ponte saiu à procura de sal e o encontrou em um canto da rua em uma lata. Os três prepararam a carne e os três a comeram. Saboreavam a carne e a sensação de raridade da carne. Após terem comido, foram dormir, quando sentiram fortes dores. Dois morreram e um ficou agonizando no hospital. O autor finaliza o texto afirmando que: “Dizem uns que morreram da carne, dizem que do sal, pois era soda cáustica. Há duas vagas debaixo da ponte”.

Tendo em vista que uma carne encontrada em um vazadouro pode até ser comível, mas certamente não é saudável, pois, se a carne fora jogada fora, há de se pensar que esta carne estava estragada, isto é, não era própria para o consumo. Entretanto, para quem mora na rua, ou debaixo de uma ponte, como é o caso relatado no texto de Drummond, esta carne, mesmo estragada, serve de alimento.

Embora o texto esclareça que aqueles três sabiam reconhecer “de longa e olfativa ciência” se a comida encontrada no lixo era comível, vale ressaltar que nenhuma comida “boa” vai para o lixo, ainda mais carne que é um alimento caro. Portanto, mesmo aparentando “bom cheiro”, a carne estava estragada. Acreditando nessa hipótese, fizemos uma pesquisa com o Dr. João Feitosa, cirurgião geral (CRM – MT: 1023), que trabalha na Clínica São Sebastião em Barra do Garças - MT e ele nos esclareceu que realmente a carne estragada pode matar. Relatamos “o caso” a ele e ele nos disse que, se a carne fora encontrada no vazadouro da cidade, certamente ela poderia estar infectada com uma toxina, chamada “botulina”. Essa toxina é causadora do botulismo, doença considerada rara e letal. Segundo o Dr. Feitosa, o botulismo mata uma pessoa em 1 (uma) hora ou em até 24 horas, dependendo da quantidade ingerida. É uma toxina que afeta a musculatura bulbar (no cérebro), ocasionando a disfagia (garganta seca), boca seca, pálpebra caída, pupila dilatada, insuficiência respiratória, diplopia, náuseas, vômitos, pnéia, fraqueza e redução dos movimentos espontâneos. Sentencia o Dr. João Feitosa: “Cerca de 80% das pessoas intoxicadas morrem.” Nesse sentido, concluímos que as duas pessoas que morreram e a outra que ficou agonizando tiveram intoxicação alimentar, ou seja, foram vítimas dessa toxina.

No texto, embora apresente alguns equívocos, como já mencionei, é perceptível o desejo dos alunos de encontrar a causa das duas mortes relatadas por Drummond. Quando o aluno Delfos me disse: “Vou marcar uma consulta com o médico...”, eu lhe perguntei se estava doente, ao que me

respondeu: “Não, professora, vou marcar a consulta para fazer uma entrevista com o médico. Quero saber dele se carne estragada mata.” Como se pode perceber, o trabalho de reescritura de textos é uma excelente estratégia de aprendizagem. Além disso, quero crer que esses dois textos escritos pelos alunos ilustram o que Coêlho afirmou: “O saber não se reduz a um conjunto de verdades prontas e acabadas, já descobertas [...] o trabalho intelectual, constituidor da essência da sala de aula, a faz viva, plena de sentido, uma criação contínua, uma obra de arte” (1991, p. 88).

O trabalho intelectual empreendido pelos alunos na feitura desses e de outros textos revigora o meu desejo de “ensinar” e, tenho plena consciência disso, o desejo de “aprender” desses alunos.

Considerações finais

Iniciei este artigo afirmando que “não se ensina a escrever. Escrever se aprende lendo e escrevendo”. Evidentemente, essa afirmação, embora já discutida em “uma palavra inicial”, suscita controvérsias. Tenho consciência disso. O objetivo é justamente este: polemizar a nossa prática pedagógica, pois, se, por um lado, alguns estudiosos defendem que “é preciso ensinar a escrever”, por outro, alguns afirmam que “a leitura não é a chave para a escrita”. O que importa, pelo menos para mim, nessa controvérsia é a certeza de que teorias, por si só, não possibilitam

ao estudante a assumpção do seu ser leitor/escritor. Ler e escrever são processos cognitivos permanentes. Se o ser escritor não assume a autoria⁷ do discurso, continuará sem saber escrever, pois para escrever é preciso planejar o que, para quem, quando, onde, para que se escreve e executar essa ação planejada. Se a ação de escrever, exige planejamento, a ação de ler exige do leitor a busca do significado e, nesse sentido, entendo que o professor é apenas o mediador nesse processo de planejar e de atribuir sentidos ao texto que o aluno lê ou escreve. Conseqüentemente, é necessário que reconheçamos em nosso aluno um sujeito ativo, protagonista do seu próprio dizer, alguém capaz de converter a informação em conhecimento próprio por meio da reflexão e da interação com outras pessoas. O desafio é desafiá-lo, criando situações-problema que o instiguem a buscar soluções para elas.

Se de uma turma de 40 alunos tenham restado apenas 18, isso não significa exclusão, pelo contrário, deve ser encarado como inclusão desses alunos no processo de aprendizagem. Todos foram desafiados, mas nem todos estavam prontos ainda, por diferentes motivos, talvez, para aceitar o desafio. E, não o aceitar, não conseguiram alcançar o mínimo necessário para aprofundar o processo cognitivo. Fazemos uma analogia entre a produção de texto e a repetência escolar. Ora, se o aluno, no processo de construção do texto, precisa passar por algumas etapas de reescritura até que consiga estruturar⁸ o seu texto, isto é, até que

consiga selecionar os argumentos e organizar as idéias que serão colocadas no texto, no processo de aprendizagem também poderá ter de repetir esse processo. Para alguns talvez seja necessário repetir todo o processo apenas uma vez; para outros, duas ou três. Evidentemente, “repetir” está sendo visto aqui como sinônimo de reflexão e, conseqüentemente, de ação possibilitadora de novas aprendizagens.

Assim, os textos aqui apresentados revelam a reflexão dos alunos, sobretudo, sobre os efeitos de sentido de um texto, pois, apesar de um deles ter dito, nas discussões preliminares, que a causa da morte fora o sal, ele, e nenhum outro, aceitou a idéia de que os moradores de debaixo da ponte confundiram sal com soda cáustica. Mesmo naqueles textos em que os alunos, ao dialogar com o texto drummondiano, defenderam a idéia de que a morte dos dois mendigos fora provocada pelo sal, eles argumentaram que não era soda, mas bicabornato de sódio ou cocaína.⁹ Percebemos que, embasados em seus conhecimentos de mundo, negaram a possibilidade de o sal ser soda, haja vista que esse produto apresenta aparência, textura e propriedades corrosivas, e buscaram outro produto que se parecesse com o sal e que justificasse as mortes.

Enfim, se, como escreveu Orlandi, linguagem é convencimento, todos os textos produzidos pelos alunos me permitem afirmar que, mesmo apresentando ainda diferentes equívocos gramaticais e lingüísticos, os textos deles são bastante convincentes.

Abstract

Reading and writing in the classroom: how do students react to such practices?

This work, which is the result of my experience as a Portuguese, Reading Practice and Text Production and Research Methodology teacher for nine years (1998-2007) in public and private universities in Barra do Garças and in Nova Xavantina, Mato Grosso State, will reflect about the formation of the reader/writer being. It discusses, among other questions, the function of the teacher, his or her methodology, interdisciplinarity and the importance of pleasure in the reading and writing process.

Key words: Reading. Writing. Function of the teacher.

Notas

- ¹ Tomo o verbo “analisar” no sentido de “examinar minuciosamente” o texto, não só compreendendo as idéias expostas na sua superfície, mas, sobretudo, interpretando-as em sua profundidade lingüística.
- ² Anotações diárias num diário (caderno de campo) sobre as aulas, cujo objetivo é registrar não só os conteúdos trabalhados, mas as dificuldades encontradas e os progressos conseguidos. Essas vinhetas de dez em dez dias estão sendo levadas para a sala de aula. Muitas vezes, as vinhetas de um ou outro aluno são lidas para toda a turma, numa tentativa não só de socializar o conhecimento como de tornar mais claro para o próprio aluno o que ele escreveu.
- ³ *Saber-fazer* deve ser compreendido como atividade primordial da ordem do persuadir. “Necessita de um *querer-persuadir*, que se alia a um *saber-persuadir* e a um *poder-persuadir*, a tudo correspondendo um *querer-interpretar*, um *saber-interpretar* e a um *poder-interpretar*, para que se tenham satisfeitas as condições mínimas para a produção de textos científicos” (reflexão realizada com base nos estudos de Pais, Aspectos de uma tipologia

dos universos de discursos, *Revista Brasileira de Linguística*, n. 7, p. 43-66, 1984, apud BITTAR, 2005, p. 50, nota n. 95).

- ⁴ Ao escolher os textos de Bianca de S. Gualberto Silva, Marlei Wolfart, Karina do Carmo de Souza e Delfos Fernando Silva, levei em consideração a argumentação tecida por eles.
- ⁵ O terceiro parágrafo do texto deles foi o que apresentou mais problema, principalmente de coesão e de clareza na exposição das idéias. Portanto, para tornar as idéias mais claras fiz alguns retoques, tendo o cuidado de não mudar o sentido do texto. A ortografia dos sintomas do botulismo foi preservada.
- ⁶ Como o médico que forneceu a entrevista não foi comunicado de que o texto deles poderia ser publicado, para resguardá-lo, seu nome, CRM e o nome da clínica onde trabalha são fictícios.
- ⁷ Para Bakhtin, assumir a autoria é colocar-se como estruturador ativo do texto, conduzindo o leitor para a compreensão do texto. Para isso, ele fará uso de alguns efeitos de sentido, tais como suspense, antecipações e ressignificações.
- ⁸ Tomo a palavra “estrutura” no sentido etimológico da palavra *structura*, derivada do verbo *struere* – construir. Essa “construção” é fundamental, pois se traduz em “organizar”, “selecionar”.
- ⁹ Nesses três textos os alunos Laura Dayane G. Ferreira e Maria Jaqueline F. de Oliveira afirmaram que o sal não era sal, mas bicarbonato de sódio; Mayara Vieira Lima e Waiusqq Taylla M. M. Peres defenderam a hipótese de que o sal era cocaína. As alunas, além de citarem as fontes de pesquisa, entregaram junto com seus textos alguns anexos que comprovavam a idéia que elas estavam defendendo.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. *O curso de Pedagogia da UFG: um projeto de formação*, 1991.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001. p. 101-121

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. de Marina Appenzeller. Revisão de trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso-princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Língua portuguesa: da sua celebração em forma de textos. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português – Perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999. p. 217-234.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido e aprovado em maio de 2007.