

LEITORES, LEITORAS E LEITURAS: O EXERCÍCIO DA INCLUSÃO NA PONTA DO LÁPIS

INGRID ZACARELLI BRITO , MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO
(UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA).

Resumo

Este trabalho tem por objetivo aprofundar reflexões sobre o ato de aprender, analisando os textos de alunos em uma classe de EJA, de Ensino Fundamental, na UNESP–Rio Claro. Trata-se da continuidade de uma pesquisa que teve sua origem em um exercício de leitura e re-leitura de textos produzidos, semanalmente, em cadernos individuais de registro. Os textos se configuram como espaço de diálogo entre aluno/a/escritor/a e a professora/leitora sobre o processo de ensinar e aprender a Língua Portuguesa; no primeiro momento, visava-se à reflexão do aprendizado da língua escrita, feita pelos próprios alunos. A continuidade do trabalho visa à reflexão sobre os processos de escrita e leitura referenciado pelas práticas culturais, sociais, históricas. Na produção escrita o aluno se (des)vela trazendo no bojo do texto as marcas de sua exclusão: valorização do ensino de gramática, reconhecimento da língua como norma culta, desvalorização histórico-social de si enquanto sujeito falante e usuário da língua, e o medo de escrever depreendido como político. Ao mesmo tempo, ele inscreve sua inclusão marcando seu enunciado na/pela língua: a que lhe pertence, domina e se comunica. Utilizando “sua” língua ele não se recusa a escrever, ao contrário, opina e reflete com ela, seu ensino e aprendizagem. Sobretudo, descreve: a Língua é importante, complicada, cheia de regras, deixa tonto e assusta; a Língua é difícil de colocar no papel, aprendendo parece desaprender e deixa qualquer um desanimado. Em análises preliminares, ao retornarmos aos textos, nos deparamos com indícios que demarcam as dificuldades de várias ordens, e também demarcam o exercício insistente (KRISTOF, 2006) dessa escrita que, para além de sentimentos, se utiliza de palavras que descrevem, caracterizam e marcam um praticar que é um querer, que borra fronteiras entre o saber e o não-saber.

Palavras-chave:

Escrita e leitura, Práticas culturais, Inclusão.

Ao atuar no ensino de Língua Portuguesa as questões iniciais se limitavam aos conteúdos da disciplina – o quê e como ensinar. Na ocasião, a participação no grupo de estudos do PEJA[1] oportunizou a leitura de alguns textos (Geraldi, 1984; Moysés, 1987 e Silva, 1986), que abordam o ensino da língua em uma perspectiva social reconhecendo os sujeitos/aprendizes como locutores e interlocutores no/do processo de ensino aprendizagem. Tal perspectiva provoca uma mudança de postura dentro da sala de aula que implica em “assumir-se como um ‘tu’ da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu” (Geraldi, 1984: 78).

A partir dessas leituras foi construída e desenvolvida, junto a uma classe de EJA, de Ensino Fundamental, na UNESP (Rio Claro), uma proposta crítica do ensino da língua, na modalidade escrita, tendo como principal objetivo a inclusão dos alunos nesse processo de ensinar e aprender. Este espaço de inclusão se constituiu

na produção de textos pessoais, em cadernos individuais de registro, sobre as vivências nas aulas de Língua Portuguesa. A prática de escrita surge como uma proposta de trabalho paralelo aos conteúdos de leitura e produção textual desenvolvidos na referida disciplina. Os cadernos foram propostos não como um produto a ser avaliado, mas como registro de um processo a ser compreendido: o ensinar e aprender a língua padrão.

A intenção era criar uma situação problematizadora da prática de escrita dentro de um processo de interlocução "real", no qual o aluno registrasse ao final das aulas, suas impressões e percepções sobre o próprio processo de aprendizagem. A proposta previa que os alunos escrevessem com liberdade, como bem quisessem; não haveria qualquer tipo de correção do uso da língua; pedia-se apenas que os registros fossem datados; o conteúdo dos textos deveria, na medida da percepção de cada um, atender às seguintes solicitações: facilidades, dificuldades, dúvidas, gostar ou não de algo, desejo de aprender/saber, emoções, sentimentos, entre outros.

Formou-se assim uma rede de relações entre o aluno/locutor e a professora/interlocutora. Assumir-se como locutor implica em ter o que dizer, o que supõe razões para dizer "já que falar a alguém é reclamar-lhe atenção, não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que se considera possa interessar-lhe" (GERALDI, 1991:138). Ao mesmo tempo, esse assumir-se como locutor implica na escolha de estratégias que supõe interlocutores a quem se diz, pois "um texto destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual (os quais) está se produzindo o que se produz" (p. 162) e nesse sentido a escolha das estratégias não pode se dar em abstrato; "elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz" (p.164).

Ao coletar regularmente os cadernos para leitura, podia-se, enquanto professora intervir em alguns momentos ora ajudando os alunos em suas dúvidas, ora explicitando pontos em que tinham dificuldades para entender a atividade ainda no processo. Percebeu-se que ao instituir a prática de escrita, muitos alunos falavam abertamente de seus problemas, sendo um canal para expor suas dificuldades, descobertas, dúvidas em relação ao processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se expressam sobre suas emoções.

Nesta perspectiva, os cadernos se configuram como espaço de diálogo entre aluno/a/escritor/a e professora/leitora sobre o processo de ensino

aprendizagem da Língua Portuguesa. Faz-se assim, interlocutora de suas palavras e leitora de seus textos. Segundo Bakhtin (2002):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o seu território comum do locutor e do interlocutor (p. 113)

Pode-se dizer que os sujeitos foram (re)aprendendo a contar suas experiências vividas. Os relatos extrapolam a simples descrição de atividades ou percepções e os cadernos tornaram-se um espaço em que os sujeitos refletiam sobre suas experiências, conjecturavam sobre a validade das experiências e exercitavam seu saber num crescendo que é particular a cada um, em um ritmo próprio.

A produção desses textos teve início em setembro de 2001 e perdurou até dezembro de 2003. Durante mais de 2 anos consecutivos manteve-se um trabalho escolar junto a uma mesma turma de EJA, formada por funcionário da UNESP- Rio Claro e pessoas da comunidade. Os textos inicialmente eram escritos uma vez por semana. No ano de 2002, a produção passou a ser diária, tendo em vista a reorganização do horário das aulas entre as diversas disciplinas ministradas e a necessidade de um registro mais preciso do dia a dia.

Os textos produzidos foram objeto de estudo em uma pesquisa de conclusão de curso (Brito, 2004), que visava à reflexão do aprendizado da língua escrita, feita pelos próprios alunos. Nesta pesquisa contabilizou-se para análise 267 textos escritos por 6 alunos entre 2001 e 2003.

Na caracterização do material destacam-se três tipos de textos: relato da atividade realizada na aula, o relato seguido de um comentário pessoal, e uma reflexão propriamente dita sobre a atividade vivenciada. No primeiro tipo de texto o interlocutor nem sempre é a professora da sala já que em alguns textos se escreve falando da professora e não com ela. Os outros dois tipos trazem, demarcada, a professora como interlocutora seja dirigindo-se a ela pela escrita de seu nome no início do texto, ou despedindo-se dela ao final.

Em um exercício de leitura e re-leitura desse material o aluno (des)vela-se trazendo no bojo de seu texto, as marcas de sua exclusão:

- valorização do ensino de gramática:

“Esta semana foi muito aproveitada, estamos aprendendo sobre pronomes e substantivo é uma aula que eu nem me lembrava mais, porque faz muito tempo que eu aprendi e eu sou meia lenta para aprender” (MH: 08/11/2001) [2].

“Semana da aula de português eu gostei muito foi uma semana em que nós trabalhamos com subst, artigo, adjetivo e outras coisas isto nós ajuda muito” (NC: 26/11/2001)

“Hoje eu me achei na aula de português porque o assunto foi bom e muito aproveitável no assunto sobre os verbo” (BZ: 03/04/2003).

- reconhecimento da língua como norma culta e desvalorização histórico-social de si enquanto sujeito falante e usuário da língua:

“Estou entendido mais com as vírgulas que na época eu não colocava você sabe disso como eu escreve no meu texto todo dia eu não sou culto e não chego perto disso tá” (BZ: 11/06/2003).

“Eu gostaria de pedir perdão pelos meu trabalho que eu dou e pela minha letras” (BZ: 26/11/2001).

“Interpretação de texto eu acho bom porque sinto curioso em aprender e tirar minha dúvidas e erros de português que eu erro muito só nestas quatro linhas fé quanto erros” (BZ: 16/10/2002).

“O único problema da redação sou eu que não consigo desenvolver as idéias” (AP: 14/11/2003)

- e o medo de escrever compreendido como político:

“eu tenho dificuldade de eu escrever e aí vem o medo de eu escrever... eu fico com medo de escrever uma frase que eu magoa as pessoas por não saber colocar no lugar certo e correto” (BZ: 04/12/2001).

“Não tenho tanta dificuldades mas, sim medo de escrever as palavras erradas... As vezes tenho tudo na cabeça mas não consigo passar para o papel. E isto me deixa nervosa (NC: 04/12/2001).

“Gostaria tanto de desenvolver um texto ser ter tantas dificuldades mas é muito complicado passar para o papel tudo o que a gente pensa. Por que as vezes eu tenho medo de falar alguma coisa errada” (HZ: 13/02/2002).

Ao mesmo tempo, ele inscreve sua inclusão marcando seu enunciado na/pela língua: a que lhe pertence, domina e se comunica. Utilizando “sua” língua ele não se recusa a escrever, ao contrário, opina e reflete com ela, seu ensino e aprendizagem. Sobretudo, descreve:

“Minhas preocupações vejo que existem muitas regras que eu nunca vi nem ouvi falar mas vou continuar lutando contra as dificuldade” (MS: 12/04/2002)

“Eu estou assustado com esse tal de português. São regras, mais regras, que não acabam mais Fico tonto com isso” (MS: 21/05/2002).

“Eta Português danado. Mas ainda eu acabo aprendendo alguma coisa, eu chego lá” (HZ: 02/10/2002).

“Se você quiser acreditar você é quem sabe, mas esse tal de Português é uma coisa que deixa qualquer um desanimado” (MS: 02/10/2002).

“Esse tal de português pode ser importante mas, que deixa a gente tonto deixa” (MS: 16/10/2002)

“Você esprica com detalhes o português, mas, eu acho muito difícil guardar todas estas regras. Parece que em vez de aprender estou desaprendendo” (MS: 11/06/2003).

No ano de 2009, ao retornarmos aos textos, outras leituras nos saltaram à vista, para além dessa visão social, política e histórica que perpassa o ensino da língua.

Inspiradas em um episódio da novela "Claus y Lucas" de Agota Kristof, em que os dois personagens relatam seus estudos, chama-nos a atenção a precisão que buscam para as palavras, a precisão que buscam para o exercício da escrita.

Em uma passagem dizem: "Usamos el diccionario para la ortografia, para obtener explicaciones y también para aprender palabras nuevas, sinónimos y antónimos" (2006: 30). Depois, tratam da redação

Así transcurre una lección de redacción:

Estamos sentados en la mesa de la cocina con nuestras hojas cuadriculadas, nuestros lápices y el cuaderno grande. Estamos solos.

Uno de nosotros dice:

-El título de la redacción es: "La llegada a la casa de la abuela".

El otro dice:

-El título de la redacción es: "Nuestros trabajos".

Nos ponemos a escribir. Tenemos dos horas para tratar el tema, y dos hojas a nuestra disposición. (p.30)

Em continuidade ao trabalho da redação, há a troca das folhas, e são focos de atenção: a ortografia para a qual recorre-se ao dicionário e uma avaliação que fica registrada na parte de baixo da folha, ao escrever-se "bien" ou "mal". Mas para decidir se algo está bem ou mal, há uma regra muito simples: a redação deve ser VERDADEIRA. "Debemos escribir lo que es, lo que vemos, lo que oímos, lo que hacemos".

Para ser verdadeira, alguns critérios são indicados:

Por ejemplo, está prohibido escribir: "la abuela se parece a una bruja". Pero sí está permitido escribir: "la gente llama a la abuela "la bruja".

Escribiremos: "comemos muchas nueces", y no: "nos gustan las nueces", porque la palabra "gustar" no es una palabra segura, carece de precisión y de objetividad. "Nos gustan las nueces" y "nos gusta nuestra madre" no puede querer decir lo mismo. La primera fórmula designa un gusto agradable en la boca, y la segunda, un sentimiento. (31)

De nossa incursão pela leitura da novela de Kristof, mais um fragmento é sensível à idéia que delineamos ao retomar a leitura dos cadernos de nossos alunos adultos. Diz o trecho:

Las palabras que definen los sentimientos son muy vagas; es mejor evitar usarlas y atenerse a la descripción de los objetos, de los seres humanos y de uno mismo, es decir, a la descripción fiel de los hechos. (p.31)

Das palavras de Kristof saltamos às palavras dos alunos adultos em nossas aulas de EJA. Convidamos ao leitor / à leitora a nos acompanhar na precisão das palavras, talvez, mas sobretudo na precisão e clareza com que referem-se a si mesmos no processo de aprendizado, ou no apuro, da língua na sua modalidade escrita. Podemos observar também, nas palavras escritas, que aquilo a que frequentemente é referido como um sentimento de baixa auto-estima, por parte de quem ainda “não sabe”, requer uma outra avaliação: a de uma escrita verdadeira na coragem expressa por palavras, ao escrever, mesmo sem entender tudo.

“Eu não consegui entender muito estar alula de prortugues eu fiquei muito enrolado com subst é pronome mas eu chego lá” (BZ: 08/11/2001).

“eu gostaria de ser sabio como você fala bonito e escreve bem e divizio eu chegar lá mas eu não vou dezanimar proque eu comesei a criar vergonha e voutei a estudar e vou ate o vim” (BZ: 04/12/2001).

“espero um dia vencer este medo e escrever várias redações” (NC: 04/12/2001).

“como você deixa nos avontade de escrever eu estou predendo o medo” (BZ: 27/08/2002).

“Minhas preocupações são muitas. Vejo que existem muitas regras que eu nunca vi nem ouvi falar mas vou continuar lutando contra as dificuldades” (MS: 12/04/2002).

“A semana fou boa porque a prender rescrever um texto, é muito importante pra mim, que tenho dificuldade para escrever carta ou redação. Mas estou tentando melhorar” (AP: 30/01/2002).

“Incrível como a discussão de um texto não muito grande nem muito complexo, conseguimos aprender muita coisa nova e interessante. Gostei” (HZ: 21/05/2002).

“O reencontro com a escrita está aumentando o meu desejo de aprender mais e procurar escrever melhor, com mais coerência. É através da escrita e reescrita de textos que parece que esta tirando uma venda dos meus olhos. Pois agora quando eu leio uma revista ou jornal, eu procuro entender através da interpretação do que eu estou lendo. Estou começando lá no fundinho do coração, bem no fundinho, a gostar e me interessar por português” (HZ: 11/06/2002).

“Esta aula foi um dialogo foi bom para a gente se expressar. Só quero ver como vou me sai desta. Tchau” (MS: 21/08/2002)

“Hoje eu consegui escrever uma carta para minha prima, fiquei muito contente, porque eu nunca consegui escrever carta. Gostei!!” (MH: 21/10/2003).

Algumas considerações

Em análises preliminares, ao retornarmos aos textos, nos deparamos com indícios que demarcam as dificuldades de várias ordens, e também demarcam o exercício insistente (KRISTOF, 2006) dessa escrita que, para além de sentimentos, se utiliza de palavras que descrevem, caracterizam e marcam um praticar que é um querer, que borra fronteiras entre o saber e o não-saber.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002

BRITO, Ingrid Z. **A produção escrita de alunos adultos como matriz reveladora do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

CAMARGO, Maria Rosa R. M. Cartas e o exercício da escrita de si: entre o dizer e o silenciar(se). In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, III, 2008, Natal, RN, **Anais...**

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. (Org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Campinas: UNICAMP, 1984

KRISTOF, Agota. **Claus y Lucas**. Trad. de Ana Herrera y Roser Berdagué. Barcelona, ES, El Aleph Editores, 2006.

MOYSÉS, Sarita A. A linguagem no currículo por atividades. In: Seminário de Estudos sobre Currículo por Atividades, 1., 1987, Santa Maria, **Anais...** p. 51-7

SILVA, Lilian L. M. et. al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986

[1] Projeto de Educação de Jovens e Adultos – UNESP (Rio Claro).

[2] Para preservar a identidade dos alunos criamos um código para cada um.