ERRATA

	Onde se lê	leia-se
p. 08 linha 2	igualmente exceções a regras	igualmente numerosas exceção a regras
p. 17 linha 18	II- Nesta parte/.../	II- Discussão em Grupos Nesta parte/.../

Emília Gallo Sellera Dias

INCAPACIDADE DE EXPRESSÃO

ou

ADAPTAÇÃO A NOVOS PADRÕES?

Um estudo da problemática que envolve o ensino da redação nas escolas brasileiras

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Metodologia de Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1977

COMISSÃO JULGADORA

_____

_____

_____

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Não deixa de causar um certo espanto o fato de que, atualmente, quando se dá uma explosão espetacular da educação[1], ocorre também e por toda parte uma forte onda de descrédito pelo ensino. Uma das mais recorrentes críticas à decadência do ensino se apresenta como uma inclinação generalizada no sentido de apontar a pobreza de expressão e comunicação do aluno, especialmente no que se refere à escrita. A volta da prova de redação aos Exames Vestibulares situa-se exatamente nesse quadro de inquietação, uma vez que se chegou a acreditar que o grande responsável pela *decadência* da expressão escrita seria o caráter propedêutico da escola brasileira, que se limitava a preparar os alunos para responderem aos testes de seleção ao ensino de terceiro grau. Pensou-se, com esse retorno da exigência de redação, que a escola seria forçada a desenvolver nos alunos a expressão escrita.

Neste sentido, várias tentativas têm sido feitas visando *recuperar* os alunos. Entretanto, grande parte dessas iniciativas está de início sujeita ao fracasso, uma vez que não é levada em conta a multiplicidade de fatores que contribuem, atualmente, para essa *decadência* do desempenho escrito dos alunos. O problema se agrava quando se tem constatado que a essa deficiência poderia estar correspondendo uma desestruturação do pensamento.

Parece-nos, pois, perfeitamente justificável o esforço de retomada do estudo da problemática que envolve, em nossos dias, o ensino da redação, não só no âmbito do ensino da disciplina (Língua Portuguesa) e da escola, como também no contexto maior da pluralidade cultural da sociedade contemporânea. Não pretendemos estabelecer relações de causalidade, de tal forma que a cada deficiência expressional correspondesse, necessariamente, um fator de ordem sócio-cultural. O que tencionamos realizar é, antes, um reconhecimento da clientela escolar, através do estudo do contexto sócio-cultural ao qual ela pertence. Este exame torna-se útil para orientar a busca de perspectivas para o ensino da redação, que fujam ao caráter de mero treinamento do aluno na utilização de modelos e na repetição mecânica exaustiva de estruturas da língua.

Estabelecido, portanto, o campo de nosso interesse, perguntamo-nos

---

(1) Cf. UNESCO, La Planification de l'Education, Paris, Unesco, 1970, p.11.

se poderíamos simplesmente aceitar a crença, que se tem progressivamente difundido, segundo a qual o aluno brasileiro estaria se tornando cada vez mais *incapaz* de expressar-se por escrito. A admissão dessa crença poderia implicar a aceitação dessa *incapacidade* como uma característica inerente à própria organização intelectiva do aluno e, desta forma, poderia estar significando uma degradação das possibilidades do próprio homem ou, pelo menos, do homem enquanto aluno. Por não aceitarmos essa característica como necessariamente constitutiva do homem contemporâneo, fomos levados a buscar explicações, para o fenômeno da *decadência* da expressão escrita, para além das limitações da escola e da disciplina.

Proposição do Problema

Surpreendeu-nos bastante o fato de que, numa época caracterizada por um grande desenvolvimento dos meios de comunicação, o que ampliou sensivelmente as possibilidades de intercâmbio de experiências e informações, estivesse ocorrendo, paradoxalmente, uma generalizada e progressiva incapacitação do aluno brasileiro para a expressão sobretudo escrita. Daí o *problema* que nos propusemos a examinar : estaria realmente ocorrendo, nos alunos brasileiros, um fenômeno de incapacidade de expressão? Não seria mais provável tratar-se de uma progressiva adaptação a novos padrões sócio-culturais?

A resposta a estas questões nos parece fundamental para o planejamento do ensino da redação.

Plano de Desenvolvimento

O primeiro capítulo apresenta a situação em que se encontra atualmente o ensino da redação. Focaliza a maneira pela qual tem sido encarado, pelo professorado em geral, o desempenho escrito dos alunos (assunto que mereceu destaque na imprensa nos últimos tempos) e tece algumas considerações sobre o processo de ensino da língua e, em especial, o da redação, cujos resultados têm sido apontados como simplesmente desastrosos. Ana

lisa a prática de redação, tal como é proposta pelos manuais didáticos, mostrando que, na maioria das escolas brasileiras, o ensino da redação tem se reduzido à orientação dada pelo livro texto, tendência essa que pode auxiliar na compreensão do fracasso do aluno no que diz respeito à expressão escrita. O primeiro passo compreende a análise da organização metodológica geral de alguns manuais didáticos — selecionados dentre os mais utilizados nas escolas de Campinas — para que, numa segunda etapa, se possa efetuar o estudo das propostas de redação neles contidas.

Entretanto, limitar a análise da problemática que envolve o ensino da redação ao âmbito da escola e da disciplina seria uma simplificação dessa problemática, visto que a escola está inserida num contexto sócio-cultural, com o qual mantém relações de reciprocidade de influências. E ainda, da mesma forma que a escola não pode desconhecer o quadro sócio-cultural no qual se insere, o ensino da língua não pode ignorar as relações que a língua mantém com a cultura, o que implica o conhecimento das várias formas de manifestação cultural que coexistem na sociedade contemporânea. O segundo capítulo estuda, pois, as relações que a língua mantém com a cultura, apresenta as principais características da estrutura social contemporânea — a sociedade de massa — e tece considerações a respeito da indústria cultural (ou cultura de massa).

O terceiro capítulo pretende enfocar as relações entre ensino da língua e contexto cultural. Assim, a primeira parte, ao descrever as origens da metodologia do ensino do português no Brasil, tem a intenção de demonstrar como este ensino incorporou os valores e ideologias veiculados pela chamada cultura humanista. A segunda parte está dedicada à consideração do dilema no qual se situa, atualmente o ensino, por um lado, ainda preso a uma concepção tradicional que vê na educação apenas a função de transmitir valores de uma cultura de elite, e, por outro, assediado pelas necessidades, valores e aspirações de uma nova sociedade, imersa no fluxo da comunicação de massa, onde se articula uma nova modalidade de cultura (a cultura de massa).

Coloca-se, então, a necessidade de a escola, num contexto policultural, evitar o quanto possa esse papel de mera reprodutora de padrões consagrados pela tradição, antes permitindo que o aluno, em contato com as diversas modalidades de cultura, substitua aos poucos a atitude de recepção

passiva dos produtos culturais que lhe são impostos por um relacionamento mais crítico e pessoal com o universo cultural em que ele se situa.

Conseqüentemente, este capítulo tem, ainda, por objetivo propor algumas perspectivas para o ensino da redação, que abandonem a simples característica de treinamento (entendido como repetição mecânica), recorrente na prática escolar.

CAPÍTULO I

A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DA REDAÇÃO

Pretendemos, neste capítulo, a partir da visão difundida entre professores de língua portuguesa e veiculada pelos órgãos de imprensa, comentar aspectos relativos às deficiências de expressão escrita apresentadas pelos alunos brasileiros nos diversos níveis de escolaridade. Num segundo momento, procederemos ao exame de alguns manuais didáticos, buscando levantar orientações básicas que têm sido largamente adotadas nas escolas brasileiras de primeiro e segundo graus.

1. Deficiências de expressão : um problema da atualidade

Talvez nunca se tenha divulgado com tanta intensidade o problema das deficiências dos estudantes brasileiros no que diz respeito à expressão escrita. Com freqüência, os jornais têm estampado artigos, entrevistas com professores, comentários sobre resultados de testes de redação realizados sobretudo em exames vestibulares, numa triste constatação de que a escola, após ter obrigado o aluno a estudar português por mais de dez anos, tem lamentavelmente *fracassado : Grande parte delas (as redações) com erros de concordância e de ortografia (...). Uma outra parte, gramaticalmente correta, é pobre em assunto, falha de lógica*(1). E ainda :

> *Segundo a profa. Eneida Monteiro Bonfim, que organizou o teste de redação feito por 2.706 alunos, os resultados mostram que dois terços dos examinados 'estão de uma maneira ou de outra alienados, fora da realidade e do cotidiano'. Ela acrescenta que 30% desses alunos são 'realmente medíocres' e que os 70% restantes são bem ruins mesmo, sem concatenar uma coisa com a outra* (2).

Verifica-se, pois, que o problema se apresenta bastante complexo, uma vez que não se trata apenas de uma mera inadequação formal — ortográfica e gramatical — à expressão do pensamento. Mas, as raízes das deficiên

(1) O Estado de São Paulo, 19-10-76, p. 18.

(2) Folha de São Paulo, 02-09-76, p. 16.

cias expressionais do aluno se prolongando até o próprio pensamento, colocando em dúvida a capacidade de ordenar logicamente as suas idéias, nos levariam, em última análise, a questionar a sua própria capacidade de pensar por si mesmo : *O quadro apresentado pelas redações, que são 'testes que permitem reconhecer o grau de cultura, maturidade, atualização e relacionamento com o cotidiano', mostra, pelo menos, que os universitários não estão acostumados ao 'registro da estrutura formal que é a escrita' (...). Mais grave é, entretanto, a desestruturação do próprio pensamento*(3).

E é, sem dúvida, essa incapacidade de pensar por si mesmo que vai se revelar na impessoalidade da comunicação oral ou escrita do aluno, na sua expressão repetitiva, na carência de originalidade de idéias e, conseqüentemente, na inexistência do estilo, como a marca pessoal de cada indivíduo, queixas estas que se repetem, com assustadora freqüência, entre os professores do ensino médio, sobretudo na área de ensino de língua : o estudante *fala como um cidadão anônimo, um indivíduo que tem, da mesma forma que todos os outros, direitos e deveres. Um ser impessoal. Ele se resguarda, não consegue se lançar, não consegue escrever*(4).

Apontam-se, numa tentativa de identificar as origens do problema, causas as mais diversas, umas de âmbito sócio-cultural, outras na área de competência mais restrita da escola — embora todos saibamos ser esta dicotomia apenas aparente, as duas esferas se interpenetrando, a escola contida no âmbito maior da sociedade, influenciando-a e sendo por esta influenciada. Poderíamos, assim, arrolar desde a socialização da cultura através da comunicação de massa, conseqüência da revolução técnico-científica, e todas as suas implicações, até a possível *inibição causada pelo medo de errar*(5), fruto de uma excessiva rigidez formal de inspiração gramaticista, que estaria fundamentando todo o ensino *da* língua portuguesa nas escolas de primeiro e segundo graus e, conseqüentemente, estimulando o divórcio entre a linguagem falada e a escrita, numa série de possíveis causas, algumas manifestas outras latentes, a serem levadas em consideração na análise das deficiências expressionais dos estudantes brasileiros.

A necessidade de sistematização, entretanto, nos leva a, num primeiro momento, limitar o nosso exame ao âmbito da escola e da disciplina, reservando para depois uma análise no quadro mais amplo da cultura.

(3) Folha de São Paulo, 02-09-76, p. 16
(4) O Estado de São Paulo, 19-10-76, p. 18.
(5) O Estado de São Paulo, 19-10-76, p. 18.

Sem dúvida, o exercício de qualquer habilidade requer prática[6]. Assim sendo, o ensino da redação, como a habilidade de expressar e comunicar idéias em linguagem escrita, sempre implicou a necessidade de oferecer ao aluno o maior número possível de oportunidades de se expressar por escrito.

Evidentemente, não pretendemos colocar em questão a necessidade de se praticar a redação. O que gostaríamos de analisar é como essa prática tem-se efetuado nas escolas, sobretudo em relação a alguns aspectos que nos parecem fundamentais, e que dizem respeito à maneira pela qual o aluno é orientado para percorrer a distância que leva da expressão oral, a língua informalmente falada no seio da comunidade em que ele vive, à expressão escrita, uma vez que, já afirma Sartre, *a gente fala em sua própria língua e escreve em língua estrangeira*[7].

O aluno, ao ingressar na escola, por volta dos 7 ou 8 anos de idade (referimo-nos, aqui, à primeira série do 1º grau), certamente já adquiriu, no meio familiar e social em que vive, a sua competência lingüística como falante. Isto significa que, ao entrar na escola, ele já é capaz de se expressar e se comunicar com eficiência em seu próprio meio. Entretanto, e apesar disto, a escola se coloca como função *ensinar* a língua aos seus falantes. Isto se dá porque à escola está reservada a competência de transmitir o chamado registro formal ou culto da língua, ou seja, as estruturas muito mais rigorosas e inflexíveis da linguagem escrita. Daí a razão de se ocupar grande parte do tempo, destinado nas escolas ao ensino da língua, com as cansativas e ineficientes aulas de gramática, na tentativa de promover a internalização de numerosas regras, cujo objetivo seria o de nortear a expressão, sobretudo escrita, dos alunos.

O que sucede, porém, muitas vezes, é justamente o oposto. Acontece freqüentemente que, apesar de o professor se esforçar por clarificar para os seus alunos as colocações altamente abstratas da gramática, a obrigato

---

(6) cf. Hyman : *To teach a student a* skill *such as writting,piano playing, or dancing is to teach him how to do something. It is more than getting him to write or dance in a specific way at a specific time. A skill requires practice* (Ronald T. Hyman, Ways of Teaching, 2nd edition, Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1974, p. 21).

(7) J.P. Sartre, As Palavras, 4ª edição, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970, p. 100.

riedade de compatibilizar a expressão de idéias à obediência das inúmeras regras, e das igualmente exceções a regras, torna-se uma tarefa de tão grande dificuldade para o aluno, que este, temeroso de *errar* e, desta forma, desvalorizar-se ante a perspectiva de ser avaliado, toma a iniciativa de se acautelar contra o erro gramatical, escrevendo cada vez menos. Assim, a gramática, cujo conhecimento originalmente deveria funcionar como facilitador da expressão, acaba por se tornar fator de inibição da expressividade natural do indivíduo, uma vez desvirtuada de seu objetivo inicial de sistematização dos fatos da língua e levada ao extremo de finalidade em si mesma, de medida de avaliação da aptidão do aluno para a expressão e a comunicação. *Ora, diz Othon Garcia — ninguém estuda a língua só para saber o nome, quase sempre rebarbativo, de todos os componentes da frase*(8). Em consequência do uso abusivo da análise sintática, ele prossegue, *ao chegar ao fim do curso, o estudante, em geral, continua a não saber escrever, mesmo que seja capaz de destrinchar qualquer estrofe camoniana ou qualquer período barroco de Vieira, nomenclaturando devidamente todos os têrmos (sic)*(9).

Não pretendemos, absolutamente, negar a importância fundamental das estruturas da língua na ampliação das possibilidades lingüísticas de expressão. O que queremos combater é o exagerado rigor gramatical, de inspiração passadista, uma vez que não podemos compreender o ensino da língua portuguesa como mero incentivador de um *purismo* formal, de uma retórica vazia, tão em despropósito com os valores e as aspirações do homem contemporâneo. E é exatamente por não aceitarmos o culto do rigor normativo, que nos parece sem sentido a preocupação exagerada que as escolas dedicam à perfeição formal, descuidando, freqüentemente, de promover nos seus alunos o interesse pela riqueza e substantividade da expressão.

Costumam-se apontar, dentre os problemas mais comuns no que diz respeito à redação, a pobreza de assunto, a falta de originalidade e a conseqüente expressão repetitiva como características marcantes da atual clientela das escolas de primeiro e segundo graus. Entretanto, caberia indagarmos, até que ponto o ensino da língua portuguesa e, mais especificamente, o ensino da redação têm contribuído para arrancar o aluno à massi

(8) Othon M. Garcia, Comunicação em Prosa Moderna, 2a. edição, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974, p. 3.
(9) Idem, ibidem, p.3.

ficação de gostos e opiniões, ao anonimato protetor dessa personalidade coletiva, desenvolvida, como veremos no próximo capítulo, a partir das tendências da moderna sociedade de massa? (10).

É evidente que não será a maneira pela qual comumente se desenvolve a prática da redação nas aulas de português — de modo geral restrita às propostas contidas nos manuais didáticos, a cuja análise procederemos na segunda parte deste capítulo — que poderá resultar em crescimento do aluno como indivíduo, com valores e opiniões conscientemente assumidos, ao invés de passivamente aceitos ou inconscientemente incorporados. Isto porque não basta que se dê ao aluno um tema, que se exija a sua redação e que se corrijam os seus erros ortográficos e gramaticais, aula após aula, ano após ano. O único resultado que pode ser obtido, a partir desta maneira tradicional de se ensinar redação, é a formação de um eterno círculo vicioso dentro do qual professor e aluno se sentem cada vez mais frustrados, incapazes de detectar as verdadeiras causas dos problemas e de buscar as alternativas adequadas para solucioná-los.

O que tem freqüentemente acontecido é que o professor, embora constatando que o aluno não tem idéias próprias, que ele não é capaz de organizar a sua redação dentro de uma seqüência lógica e que possui grandes deficiências formais de expressão — concordância, ortografia, colocação pronominal etc — insiste em tentar retirar do seu aluno o que este não tem a oferecer. Está mais do que evidente que não será mudando o tema ou o título da redação que nós conseguiremos, de repente, vencer todas as dificuldades que caracterizam os nossos alunos e, como num passe de mágica, conceder-lhes o dom da palavra de valor, da expressão exata e da linguagem autêntica. Entretanto, nada se tem feito para romper este círculo. Apesar da aparente renovação no ensino da língua, pouca ou nenhuma atenção tem sido dada à prática de redação, no sentido de buscar uma saída para o impasse que se criou, ao se exigir do aluno que ele se mostre apto a exprimir o que ele não tem a dizer, ou, até mesmo, não está apto a dizer, muitas vezes

(10) Luiz Beltrão define o homem desse sistema social como *um* tipo, *antes que uma pessoa, mantendo com os outros simples* relações de conveniência, *em face do próprio* isolamento *e da* ambição ilimitada *que a sua fé na tecnologia e no desenvolvimento lhe inspira, não raro conduzindo-o à* indiferença *para com o outro, à* alienação *dos problemas e situações da própria comunidade e até mesmo à* frustração *mais completa. Impossibilitado de informar-se por si mesmo de tudo quanto interessa ao seu espírito, deixa-se guiar pela* comunicação mas

por não conseguir sequer organizar o seu pensamento de forma mais ou menos coerente, de modo que este possua um mínimo de **inteligibilidade**.

Poder-se-ia, a esta altura, argumentar que a escola, na medida em que estimula o aluno a ler e lhe permite o acesso ao mundo da criação literária, através do ensino da literatura, estaria indiretamente incentivando e criando condições para a expressão escrita, pois é indiscutível a existência de estreito vínculo entre o hábito da leitura e a habilidade de redigir. Acontece, porém, que não estamos convencidos de que a escola esteja desempenhando, com suficiente eficiência, a sua função de estimular no aluno o interesse pela literatura, como um bem cultural que é, na medida em que reúne as diversas manifestações verbais do poder de criação e de expressão do homem, bem como os diversos sentidos em circulação, num determinado mundo cultural, ao longo da história. O que a escola consegue, muitas vezes, é tornar o ensino da literatura tão desinteressante, resumindo-o a um desfile de autores, obras, épocas e movimentos, que o aluno, ao invés de ter a sua curiosidade despertada, passa a rejeitar sistematicamente todo e qualquer contato fora da escola com as obras de arte literária, pois estas estão, a seus olhos, revestidas da conotação altamente negativa de tarefa, de obrigação a cumprir apenas para a obtenção de notas nas aulas de Português. Assim, em vez de a escola abrir ao aluno novas perspectivas de acesso à totalidade do seu mundo cultural, ela tem logrado apenas desvalorizar o nosso patrimônio cultural ao esvaziar a carga de expressividade de toda e qualquer obra de arte literária que, por um azar, seja escolhida, em parte ou na íntegra, como pretexto para se ensinar português(11).

---

siva *(indireta e abrangente), mergulhando num estado de vacuidade moral e intelectual e de* idolatria, *que o tornam* disponível para o ativismo, *no sentido ditado pelos seus ídolos, ativismo que se manifesta na* expressão uniforme e no automatismo de suas reações. (Luiz Beltrão, *Sociedade de Massa : Comunicaçao e Literatura*, Petrópolis, Vozes, 1972, p. 51).

(11) Marisa Ph. Lajolo, estudando o ensino de literatura que se tem desenvolvido no segundo grau, a partir de dois conjuntos de manuais didáticos de larga utilização nas escolas, constata que as orientações dadas pelos autores (Sílvio Elia, em um, J.M. Benemann e L.A. Cadore no outro) estão muito afastados do caráter sistemático assumido pela Teoria Literária moderna. Observa ainda que esses autores não mantém, em seus manuais, uma congruência metodológica. Essa flutuação transfere-se, naturalmente para o aluno. Em vez de uma metodologia científica e coerente, ao aluno se oferece uma abordagem moralista, eclética, oscilante e, no caso de S.Elia, vasada em linguagem erudita, conteudística e subjetiva *sobre* a literatura. Em

Que o texto literário se tornou, a partir da chamada *renovação* do ensino da língua, um mero pretexto para o ensino da mesma gramática tradicional é muito fácil de se verificar. Basta que se examine o conteúdo da maioria dos manuais didáticos, mesmo os publicados mais recentemente, que se poderá constatar a superficialidade das perguntas de compreensão do texto (que alguns autores, não sabemos por quê, insistem em denominar *Interpretação do Texto*, como se, a partir dessas perguntas, o aluno pudesse *interpretar* qualquer aspecto da obra em estudo); a ausência, às vezes total, de informações que situem literariamente o autor e a obra; a não explanação das características literárias e dos elementos expressionais mais significativos do texto; a total falta de preocupação com o estudo da estrutura do texto no sentido de permitir que o aluno, através do conhecimento da organização dos textos literários, aprenda a estruturar a redação de suas próprias idéias, adquirindo esquemas que lhe auxiliem a organizar com maior facilidade o seu pensamento.

Os *estudos de textos*, porém, tal como se encontram nos manuais didáticos, ao darem ênfase sobretudo ao estudo da gramática, servem-se do texto literário apenas como fonte de exemplos do tópico gramatical a ser ensinado naquela aula, desprezando outras possibilidades de abordagem, que poderiam fazer emergir a riqueza do texto literário, a partir da qual poder-se-iam oferecer ao aluno novas alternativas para a sua expressão, bem como permitir-se-ia que cada vez mais se fosse alargando o seu próprio horizonte cultural.

Outro fatorque, sem dúvida alguma, contribui significativamente para desestimular o aluno no aprimoramento da sua expressão escrita deveu- se ao fato de que a competência e a obrigação de ensinar o aluno a redigir, e dele cobrar um desempenho satisfatório, foi-se restringindo, cada vez mais, aos professores de língua portuguesa, ao ponto de os demais professores da escola passarem a se sentir totalmente desobrigados de qualquer compromisso

---

Benemann e Cadore (mas não de todo ausente em Elia), é evidente a intenção formativa, ligada, sem dúvida, aos supostamente válidos propósitos formadores, presentes em nossas escolas. Assim, o texto literário se apresenta como se fosse um condutor de uma mensagem unívoca, o ensino da literatura sendo, neste caso, um pretexto para veiculação de ideologias pessoais e valores extra literários. (Cf. Marisa Philbert Lajolo, *Teoria Literária Moderna e Ensino de Literatura no segundo grau do curso secundário brasileiro*, *Dissertação de Mestrado*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1975.

em relação à língua. Isto se evidencia até mesmo no descaso destes professores em relação ao seu próprio desempenho lingüístico, uma vez que, e talvez por inspiração de uma falsa concepção de *ciência* (a ciência como o saber exato e verdadeiro, em oposição às chamadas *humanidades* e, dentre elas, a língua e o seu estudo), o senso comum atribuiu ao homem de letras o falar e escrever bem — o cientista estando antecipadamente perdoado por todo e qualquer mau uso de linguagem. Os resultados desta maneira de pensar não tardaram a se fazer notar : liberados das preocupações com o apuro da linguagem, pelos professores da grande maioria das disciplinas do seu currículo, os alunos passaram a encarar o cuidado com a probidade de expressão como uma exigência idiossincrática dos professores de língua portuguesa, restringindo, conseqüentemente, as suas tentativas de falar e escrever bem apenas aos domínios das aulas e tarefas de português.

É interessante notarmos que o problema da comunicação e expressão nas escolas tomou uma tal proporção, que os próprios professores de outras áreas, antes totalmente desobrigados das responsabilidades para com o desempenho lingüístico dos seus alunos, têm demonstrado preocupação cada vez maior com as dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto na compreensão de textos e no entendimento de questões, como na redação das respostas.Algumas escolas, numa tentativa de solucionar o problema, têm proposto, a todo o corpo docente, que se incluam,nas provas, questões que exijam do aluno algum esforço de redação, em lugar das já costumeiras questões objetivas de múltipla escolha, as quais atualmente estão sendo responsabilizadas por grande parte do desinteresse dos alunos pelo aprimoramento da expressão.Mas isto só é tangenciar o problema.

Seria uma espécie de absolutização do relativo lançar à escola toda a responsabilidade pelas deficiências de comunicação e expressão que os alunos apresentam[12]. Evidentemente, o desempenho lingüístico se apresenta, anterior, concomitante e posteriormente à escolaridade, sendo muito os fatores intervenientes. É certo, também, que os professores, em sua maioria, estão inclinados a simplesmente reproduzir formas correntes e tradicionais.

---

(12) A nossa posição não coincide com a de Dino Pretti, que atribui somente à escola a responsabilidade das falhas de escrita do brasileiro em geral (cf. Aprendizagem da Escrita : Escola x Meios de Comunicação, entrevista concedida a *Didata*, nº 4, São Paulo,Cortez e Moraes,1976).

Neste sentido, por diversas razões, mais fácil lhes é, dentro de uma programação muitas vezes heterodeterminada, simplesmente seguir a orientação já pronta nos manuais didáticos, sem um posicionamento crítico e sem abertura de uma certa margem de criatividade.

Proceder a um exame de manuais didáticos, no que se refere à redação, parece-nos, pois, importante.

2. Análise da metodologia para o ensino da redação a partir das propostas de manuais didáticos

2.1 A organização metodológica geral dos manuais didáticos

A análise do material didático torna-se de considerável importância para este trabalho em virtude do papel preponderante que ele tem assumido na prática escolar. Na realidade, o que se tem constatado é que o manual didático vem substituindo, cada vez mais, o trabalho do professor na escolha e na estruturação do conteúdo e na seleção de estratégias, dispensando-o da necessidade de reflexão crítica e criativa sobre os objetivos que fundamentam e envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Desta forma, o papel do professor tende a se reduzir ao de monitor ou repetidor, pela submissão à autoridade do livro didático e pelo conseqüente aprisionamento decorrente da predeterminação do conteúdo.

Michel Thiollent assinala o desaparecimento da distinção entre professor *autor* e professor *leitor*, numa concepção, que nos pode ser útil para a compreensão do esvaziamento do papel do professor. O professor *autor* seria aquele que produz e ensina em função de uma elaboração técnica própria ; já o professor *leitor*, em suas próprias palavras, *é aquele que se limita à repetição das autoridades e ensina cada dia uma mensagem que ele não produziu e que, por vezes, não tem sentido ativo na conjuntura de transmissão*(13). Na opinião de Thiollent, este tipo de ensino, quando exclusivo, torna-se um exercício de repetição e restituição, tendendo à estereotipia.

(13) Michel Thiollent, *As relações Sociais na Universidade*, Unicamp, mimeog., 1977, p. 7.

Neste quadro, o professor, divulgador eficaz do manual didático, serve como intermediário entre o produtor desse tipo de material — que, como veremos a seguir, situado no contexto da indústria, está também sujeito às leis da oferta e da procura — e o seu consumidor efetivo.

Sem dúvida, se examinarmos o estilo de aproximação da grande maioria dos autores, podemos constatar que o seu objetivo principal é cativar a simpatia do consumidor e isto inclui, de um lado, o tom aliciador e promocional com o qual é tratado o leitor e, de outro, a incorporação definitiva de recursos gráficos, com fortes apelos ao visual (haja vista a profusão de quadrinhos na quase totalidade dos manuais didáticos de Comunicação e Expressão), o que demonstra a integração dos livros-texto aos padrões de produção da indústria cultural.

Embora a quantidade de exemplos possa ser considerável,limitar-nos-emos a citar alguns que nos pareceram dos mais ilustrativos.

O texto de apresentação do livro *Comunicação em Língua Nacional*, de J.Milton Benemann e Myriam Zahur Elias, no volume da sexta série, tenta seduzir um mercado, veiculando uma imagem simpática do aluno; busca adoçar a sua tarefa, transmitindo uma concepção lúdica e apetitosa do trabalho escolar e procura estimular o seu empenho, antecipando um sucesso futuro, que estará garantido na medida em que o aluno permanecer fiel à sua orientação :

> *Para você*
>
> *Este livro é alegre como você. Tem textos divertidos para você ler.*
>
> *Você vai gostar muito deste livro. E vai aprender a falar e a escrever melhor, isto é, vai aprender a* comunicar-se *melhor com os outros.*
>
> *É só estudar, trabalhar — mas trabalhar divertindo-se com os exercícios, com os jogos,com as ilustrações, com os textos.*
>
> *Portanto,um sorriso nos lábios, um lá*

pis na mão, um caderno a seu alcance, e divirta-se!

Os autores(14)

Não é difícil percebermos a veiculação de ideologias, mais explícitas às vezes do que se possa supor. Em livro encomendado pela editora, o autor da coleção *Estudo Ativo de Língua Portuguesa*, destinada ao 1º grau, não esconde sua crença ufanista e retumbante na ideologia do progresso, evidenciando uma fé positivista na construção de um futuro cheio de esperança. Antônio Lages França responsabiliza o aluno pela edificação de um progresso que levaria necessariamente a um mundo *melhor, justo e incorrupto;* define a importância da comunicação como arma na conquista do poder; promove o livro, garantindo que o aluno, ao seguí-lo, estará no caminho certo, rumo ao poder :

Jovem

esperança do Brasil e do mundo;

Em você está se alicerçando a construção de um novo progresso, de um novo desenvolvimento, mais humano e inteligente. Em você repousam nossas esperanças de um mundo melhor, justo, incorrupto.

É que você está se preparando para assumir o seu papel como um dos condutores da humanidade para o seu crescimento sadio e responsável.

Você está forjando em si um caráter forte e saudável e um profissional competente.

(14) J. Milton Benemann e Myriam Zahur Elias, *Comunicação em Língua Nacional, 6ª série*, 9ª edição, São Paulo, Ática, 1977, p. 5.

> *E para ser um homem completo, precisará ir dominando, aos poucos, a grande arma para a realização de grandes planos : a* COMUNICAÇÃO.
>
> *E eu lhe garanto que este livro o conduzirá a manejar eficazmente a grande arma da* COMUNICAÇÃO — *a mais importante e poderosa nos dias de hoje.*
>
> *Do seu amigo,*
> *o Autor* (15)

Portanto, como afirma o professor Osman Lins, *o que há é a luta feroz pelo mercado*, todas essas atitudes revelando o desejo de conquistar o consumidor,

> *Não pela eficiência, ou não só pela eficiência, mas pela lisonja — comportamento típico da sociedade de consumo e freqüente nas mensagens publicitárias* (16)

Passaremos, agora, a descrever, em linhas gerais, a maneira pela qual estão organizados os conteúdos de alguns desses manuais, tendo em vista o exame posterior da parte que neles é destinada às propostas de redação.

Selecionamos para este trabalho, pelos motivos já expostos na introdução, os seguintes manuais, destinados ao ensino de 1º grau : Reinaldo Mathias Ferreira, *Comunicação : atividades de linguagem*, volumes destinados à 5ª e à 7ª séries; J. Milton Benemann e Myrian Zahur Elias, *Comunicação em língua Nacional*, 6ª série; J. Milton Benemann e L.A Cadore, *Comunicação em língua Nacional*, 7ª série; Antônio Lages França, *Estudo Ativo de Língua Portuguesa*, volumes da 7ª série e da 8ª séries; Samir Curi Meserani, Fernando

---

(15) Antônio Lages França, *Estudo Ativo de Língua Portuguesa*, 8ª série, São Paulo, Editora do Brasil S.A., 1977, p.5.

(16) Osman Lins, Assim se vende sabonete, cigarro e educação, in *O Estado de São Paulo, Jornal da Tarde*, 14-8-76, p. 15.

dos Santos Costa e Flávio Vespasiano di Giorgi, *Redação Escolar :criatividade*, 5ª e 7ª séries[17].

Nos volumes da série Comunicação : atividades de linguagem, de Reinaldo Mathias Ferreira, cada unidade obedece ao seguinte esquema metodológico, a partir de um texto dato[18] :

I - Estudo das Idéias

Constitui-se em geral de perguntas simples, cujas respostas são facilmente encontráveis no texto. Estas perguntas dividem-se basicamente em:

a. perguntas de múltipla escolha :

> *Ao ouvir a exposição da idéia, o Boticário pôs-se de pé, pasmado. Com isso demonstrou que a idéia era : ( ) interessante ( ) absurda ( ) genial ( ) viável* (7ª série, p. 8)

b. questões abertas, mas que exigem do aluno um esforço mínimo de reflexão :

> *Percebendo que a água invadia o barco, Pantaleão tomou uma providência. Qual foi?* (7ª série,p.8)

II - Nesta parte, o autor se utiliza da temática do texto para propor situações cuja solução, já não mais tão evidente, deverá ser buscada pelos alunos através de uma reflexão conjunta :

---

(17) As referências bibliográficas completas dos manuais aqui citados se encontram no final deste trabalho.

(18) O autor, no texto de apresentação do livro, afirma : *Escolhemos textos dos melhores escritores brasileiros que sabem realmente se comunicar com os jovens em linguagem clara e atraente* (Reinaldo M.Ferreira, op. cit., 7ª série, p. 4). Um exame dessa seleção nos levou a constatar que esta se funda muito mais no grau de atração e de facilidade de compreensão que o texto possa oferecer, do que propriamente em critérios sólidos e coerentes de valoração. Assim, vemos multiplicarem-se nomes que dificilmente poderiam ser enquadrados entre os *melhores escritores brasileiros*, em detrimento de muitos escritores consagrados, que não encontram lugar nessa antologia.

> *Você tem urgente necessidade de atravessar um rio largo e turbulento. O barqueiro quer cobrar cem cruzeiros pelo transporte, mas você tem apenas cinqüenta. Que argumentos você usará para convencê-lo a fiar o que falta?* (7ª série, p. 9).

Pelo tipo de atividades sugeridas, esta é a parte que melhor nos parece **preparar** o aluno para a expressão escrita. Posteriormente, teremos ocasião de retomar este ponto de vista.

III - Estudo do vocabulário[19]

Esta parte inclui questões do tipo múltipla escolha, preenchimento de lacunas, solicitação de exemplo de palavras formadas a partir do acréscimo de prefixos e sufixos, formulação de frases empregando significados diversos de uma mesma palavra e até mesmo joguinhos (palavras cruzadas, diagramas, etc.). Seguem-se alguns exemplos :

a. múltipla escolha :

> *Em qual destes sentidos foi empregado o verbo desmaiar no verso 8?*
> *( ) perder os sentidos*
> *( ) perder o brilho*
> *( ) desanimar, desistir* (7ª série, p.116)

b. preenchimento de lacunas :

> *Como Orozimbo estava interno num hospital e já podia deixá-lo, dizemos* ***que ele poderia*** ———— *quando quisesse* (7ª série, p. 45)

---

(19) Nesta parte, o autor chama constantemente a atenção do aluno para a necessidade do uso de dicionário: *A consulta do dicionário é necessária nesta parte* (7ª série, p.44) ou *Com o auxílio do dicionário, estas questões se tornarão mais fáceis e você aprenderá mais* (7ª série, p.115).

c. formulação de frases empregando significados diversos de uma mesma palavra :

O verbo bater, dependendo da frase, pode ter vários significados. Construa frases, empregando-o nos significados seguintes :

a) dar pancadas em :
b) incidia em, cair sobre :
c) agitar com força, remexer :
d) furtar :
e) martelar, malhar : (7ª série pp. 21/22)

d. joguinhos

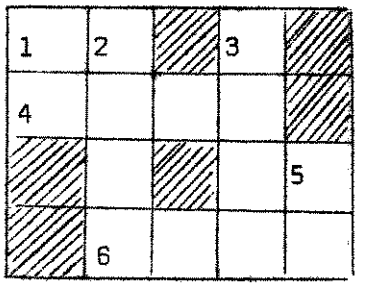
Números cruzados

horizontais

1 - Dia de Tiradentes
4 - Morte de Vivaldo Coaracy
6 - Nascimento de Newton Prates

Verticais

1 - Raiz quadrada de 441
2 - Nascimento de Chico Anísio
3 - Último ano do século XVII
5 - Dia do Carteiro (7ª série, p.30)



IV - Estudos da composição

Basicamente, o núcleo deste estudo é a divisão do texto em partes, ora delimitando-as o autor e pedindo ao aluno que resuma o seu conteúdo ou atribua um título a cada uma delas, ora apenas indicando o número de partes e solicitando ao aluno que as delimite. É neste item que está proposta a redação; sua análise, portanto, será retomada posteriormente.

V - Trabalho oral

Resume-se num convite ao aluno a contar estórias, fazer teatrinho, treinar leitura expressiva de textos, discorrer sobre assuntos escolhidos pelo autor (esportes, p. ex.), ensaiar apresentação de jogral ou dramatização de trechos de peças, etc.

> *Prepare-se bem para obter boa colocação neste concurso. Quem fará a melhor leitura expressiva do poema de Vinicius?* (7ª série, p. 117)

> *Que grupo apresentará o melhor jogral? Assinale no poema as frases que você deve ler de acordo com a indicação de seu professor* (7ª série, p. 73)

> *Vamos contar estórias? Você deverá ser breve. Você pode contar sozinho, em grupo, em forma de teatrinho. Como achar melhor* (5ª série, p. 26)

> *Vamos fazer um teatrinho?*(5ª série,p.36)

Note-se a completa ausência de orientação quanto à maneira pela qual o aluno poderá se desincumbir de sua tarefa.

VI - Automatização gramatical

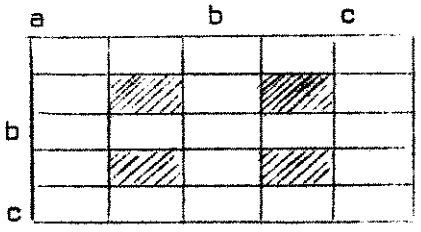
Os tradicionais exercícios de gramática aparecem aqui sob uma nova roupagem, cuja intenção é, inegavelmente, torná-los mais atraentes para o aluno. Daí o forte apelo às ilustrações coloridas, a incorporação dos quadrinhos e a substituição dos cansativos exercícios de fixação por jogos. Isto não significa, entretanto, que o conteúdo programático deixe de estar presente, sob a forma das já consagradas regrinhas como, por exemplo :

Quando o sujeito composto estiver resumido em tudo, nada, ninguém, o verbo fica na terceira pessoa do singular. (7ª série, p. 121)

Apenas como ilustração, damos um exemplo :

Palavras cruzadas : Escreva em cada horizontal o núcleo do predicado e em cada vertical um dos adjuntos adnominais :

a) Aquele rapaz sadio salta muito bem.
b) Uma linda moça loura dança agora.
c) A filha amada orava fervorosamente. (5ª série, p. 132)



VII - Atividades em grupos

Sugestões de temas para trabalhos a serem realizados pelos grupos, incluindo pesquisas, apresentações orais, gincanas, concursos, dramatizações, elaboração de jornal, mímica, etc.

Desta vez queremos saber que grupo apresentará o mais interessante esquete sem usar palavras (7ª série , p. 145)

Vamos dramatizar a estória de O Avarento? (5ª série, p. 60)

Transformar em estória em quadrinhos o texto A Árvore de Dinheiro . Podem-se usar desenhos ou recortes. Que tal fazer o trabalho numa cartolina?(5ª série, p. 70)

Esta é a organização básica da unidade nos livros de Reinaldo M. Ferreira. Em algumas unidades essa estrutura sofre ligeiras modificações , seja pela ausência de uma das partes (Trabalho oral ou atividades em grupos), seja pelo acréscimo de novas partes (Trabalho de Pesquisa ou Trabalho Escrito, sendo que o último resume-se ao estudo de um novo texto apresentado pelo autor).

A série *Comunicação em língua nacional*, cujo autor principal é J.Milton Benemann, também se utiliza do texto como ponto de partida para o desenvolvimento da unidade. São as seguintes as partes principais que constituem o plano geral de cada unidade, cuja ordem, entretanto, varia consideravelmente :

1. Compreensão do texto

Os tipos de perguntas que aqui encontramos assemelham-se bastante aos já descritos quando da análise do livro de Reinaldo M.Ferreira. As perguntas são também bastante simples, de resposta evidente e possuem um caráter de mera restituição do que foi lido. Alguns exemplos :

a. múltipla escolha

Onde se passa o momento descrito no texto?

a.( ) No Rio Grande do Sul
b.( ) Em São Paulo
c.( ) Na Bahia (7ª série, p.22)

b. Tipo *assinale com um X*

O pajé concordou com ele?

☐ *sim* ☐ *não* (6ª série, p.115)

c. Perguntas abertas, de resposta evidente

Como foi que o Elefante respondeu? (6ª série p.9)

d. Colocação de legendas ou falas em quadrinhos

O autor reproduz em quadrinhos cenas da estória e solicita aos alunos que retirem do texto as legendas ou falas apropriadas.

2. Fixação do vocabulário

As questões propostas, nesta parte, são dos seguintes tipos :

a. múltipla escolha

Incerta, na linha 5, significa :

a. ( ) discutível, duvidosa
b. ( ) insegura
c. ( ) hesitante, indecisa (7ª série, p.53)

b. preenchimento de lacunas com ou sem auxílio de quadrinhos

Isto é uma .....
hipodérmica;serve para .....
..... (6ª série, p.66)

c. criação de legendas para quadrinhos, usando palavras determinadas pelo autor

Crie uma legenda para a ilustração usando a palavra espadanar (7ª série, p. 187)

d. elaboração de frases com palavras escolhidas pelo autor

Forme frases com as palavras ilusão e escancarar (6ª série, p. 118)

e. substituição de vocábulos e expressão que conservem o mesmo sentido da frase

Na linha 19, lemos :'Então é que foi o diabo'.Substitua a expressão em destaque por outra de sentido semelhante (6ª série, p. 65)

f. distinção entre os significados de palavras de grafia semelhante

Estabeleça a diferença entre catinga e caatinga (6ª série, p. 65)

Aparecem, ainda neste item, vários jogos (palavras cruzadas, charadas, etc.) e quadros para preenchimento de lacunas.

3. Estruturas

Nesta parte, o autor propõe, de modo assistemático, exercícios que abrangem uma grande variedade de aspectos do estudo da língua. Citaremos apenas alguns, à guisa de ilustração :

a. emprego de preposições

Empregue, convenientemente, nas frases abaixo , estas preposições: de,com, a, sem e em (...) 6ª série, p. 226)

b. emprego de advérbios

Empregue a palavra ainda nestas frases:
a. Isso requer muito trabalho (...)
(6ª série, p. 39)

c. reconstrução de frases obedecendo à localização de códigos

Reconstrua as frases obedecendo à localização dos símbolos :

△ = *sujeito* ○ = *verbo*

⦶ = *adjunto adverbial* ▽ = *objeto direto*

a. Dois filhotes roncavam e buliam lá dentro.

⦶ △ ○ *e* ○

.....

(6ª série pp 67/68)

d. Análise sintática

Retire o adjunto adverbial de modo da 1ª oração (7ª série p. 112)

e. Verbos

Cortavam (pret.imperf.) indica uma ação que :

a. ( ) estava acontecendo, quando o vento trouxe a noite.

b. ( ) já tinha acontecido, quando o vento trouxe a noite (7ª série , p. 30)

4. Ortografia

Os exercícios de ortografia, por vezes intercalados de *lembretes*(o termo é dos autores) e transcrição de regras, obedece à mesma tipologia já descrita nas outras partes. Como por exemplo, temos :

a. preenchimento de lacunas

Preencha as lacunas com S, X ou XC, como convier :

e...plêndido e...cursão e...elência
(...) 6ª série, p.213)

b. jogos

Ordene as letras dos quadrinhos de modo a formar palavras cuja grafia queremos que você fixe :

a	*smnaos isdide*	*c*	*xattea pivce*	*e*	*psmdaa iivor*
b	*osasc mop*	*d*	*uari eddz*	*f*	*rase sc*

(6ª série, p.55)

5. Proposição de atividade

É nesta parte que os autores fazem as propostas de redação, pelo que deixaremos para descrevê-la no próximo item deste trabalho.

Também nos volumes da série elaborada por Antônio Lages França — *Estudo Ativo de Língua Portuguesa* — o esquema metodológico inclui o texto como ponto de partida. É o seguinte o esquema adotado :

I - *Interpretação do texto*

Perguntas simples, sob a forma de múltipla escolha, sim ou não, certo ou errado, preenchimento de balões e lacunas, não exigindo do aluno um esforço maior para encontrar as respostas no texto[20]. Não se trata, pois ,

(20) Entretanto, o autor, que faz a apologia da comunicação como arma de poder, já tentara persuadir o aluno de que *interpretando o texto você desenvolve a inteligência e o raciocínio* (7ª série, p.12).

de interpretação, porém, mais propriamente, de restituição. Alguns exemplos:

O narrador do texto é o próprio.....,
que se chama .....
(7ª série, p. 32)

O outro personagem é :

( ) *a. um amigo do autor.*
( ) *b. um antigo conhecido do autor do qual não mais se lembra.*
( ) *c. um vendedor.* (7ª série, p.32)

Sim ou não ?

O título do texto :

☐ *a. representa o nome de dois times : Futebol e livros.*
☐ *b. resume os assuntos tratados na conversa: futebol e livros.*
☐ *c. poderia aparecer assim: Futebol versus livros.* (7ª série, p. 32)

II - *Vocabulário do Texto.*

O próprio autor faz a seleção de termos que supõe desconhecidos e fornece os seus significados.

Jacto mortí<u>fero</u> é o que tem ou produz morte.
Arco flamí<u>fero</u> é o que tem ou produz chama (fogo) (7ª série, p. 52)

Os exercícios consistem, basicamente, em troca de palavras. O autor, de um modo geral, apresenta diversas palavras soltas, ilustradas com desenhos coloridos, solicitando que o aluno as utilize em substituição a ou

tras indicadas, e que fazem parte de algumas orações. Assim, na oração *dei uma virada no carro* , o aluno deve escolher entre as palavras oferecidas (e, como dissemos, ilustradas com gravuras) uma que adequadamente substitua o termo assinalado. Neste exemplo, a palavra apropriada (as demais opções são absurdas) é *guinada* (7ª série, p. 122).

Num segundo momento, é solicitado ao aluno que associe algumas palavras, destacadas em diferentes orações dispostas em uma coluna, por outras expressões oferecidas em outra coluna. Assim, a palavra *pista*, da oração *tome cuidado, que a pista está molhada*, deve ser associada (facilmente) a *estrada* (7ª série, p. 85).

III - *Exercícios de língua.*

Trata-se, aqui, do ensino de gramática, mas de uma gramática pretensamente apetitosa, ao estilo da sociedade de consumo, numa apresentação inspirada em modelos de mensagens publicitárias. Por exemplo, palavras dentro de figuras geométricas diferentes (quadrados, retângulos, círculos, etc.) são empilhadas em prateleiras, formando um quadro que o autor *vende* como sendo uma loja — loja especializada em palavras. O repertório linguístico é veiculado como se fosse um depósito de bens que devessem ser adquiridos e consumidos. *Compre palavras na loja e forme orações obedecendo à ordem das figuras abaixo. Todas as palavras devem ser compradas e usadas* (7ª série, p. 86), apregoa o autor. Assim, expostos alguns substantivos na prateleira dos retângulos, alguns verbos dentro de círculos, determinados adjetivos encaixados em quadrados, alguns advérbios em elipses, alguns pronomes empacotados em octógonos, preposições em elipses emendadas e conjunções em círculos interligados, deve o aluno — comprando e usando as palavras em estoque — formar orações, conforme a demanda das figuras, como no exemplo :

A ▭ ○ □ ○ *: A natureza*

foi injusta comigo (7ª série, p.86).(21)

(21) Essa vinculação do conceito a uma forma geométrica parece revelar o pressuposto de que a aprendizagem estaria na dependência de um apoio concreto - empírico. Sabemos, entretanto, que o aluno de 7ª série já ultrapassou esse estágio, sendo-lhe perfeitamente possível a assimilação de conceitos sem a recorrência ao concreto.

Entretanto, o velho estilo de ensino da gramática persiste, sendo o aluno convidado, por exemplo, a pontuar : *Júlio preste mais atenção!* (7ª série, p. 159); a passar para o plural, etc. .

IV - *Ortografia*

O autor se aproveita do texto dado para a fixação da ortografia. Em primeiro lugar, solicita que o aluno cite oito palavras que ache difíceis quanto à grafia; depois, em grupo, cada aluno lê suas palavras, toma conhecimento das de seus colegas e anota as que não coincidiram com as suas. Isto é ampliado a toda a classe, escrevendo-se no quadro-negro todas as palavras arroladas; em seguida, o aluno inventa cinco ou seis orações,utilizando-se das oito palavras que considerou mais difíceis; algumas dessas orações são lidas para os colegas e, depois, os grupos são convidados a descobrir *palavras parentas* de algumas indicadas, o que também vem a ser divulgado ao restante da classe; com essas *palavras parentas,* o aluno deve formar umas cinco orações, algumas delas vindo também a ser lidas; finalmente, o autor sugere que os alunos escrevam palavras que apresentem alguma dificuldade quanto à grafia. Com poucas variações, esta é a orientação metodológica proposta aos exercícios de ortografia.

VI - *Outras Atividades*

A atividade mais comumente intensificada nesta parte diz respeito à realização de pesquisas, apresentação e discussão de trabalhos em grupo, elaboração de pequenos comentários a respeito de um dado problema e formulação de questões sobre um texto complementar.

Concluindo o exame dessas três coleções de manuais didáticos, gostaríamos apenas de acrescentar que neles observamos a incorporação generalizada de padrões característicos dos produtos da indústria cultural, que se traduz nas concessões feitas em nome da tentativa de conquistar e garantir um público consumidor e na elaboração superficial e pouco cuidada, visto tratar-se de mercadoria destinada a um consumo de momento. Percebemos, ainda , uma acentuada ênfase sobre o oral, em detrimento da expressão escrita. Estranhamos, também, o fato de que, em nenhum momento, é solicitado ao aluno um posicionamento crítico, seja com relação às suas leituras, seja no que

diz respeito à avaliação das atividades que realiza no decorrer dos livros.

A coleção, elaborada por Samir C. Meserani, Fernando dos Santos Costa e Flávio V.Di Giorgi e intitulada *Redação Escolar : criatividade,* por se tratar de uma obra voltada exclusivamente para o ensino da redação, será analisada somente no próximo item deste trabalho, que será dedicado ao exame das propostas de redação dos manuais didáticos selecionados.

2.2 - A prática de redação nos manuais didáticos

Nesta parte do trabalho, pretendemos descrever e comentar propostas de redação, elaboradas por manuais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa, e, ainda, analisar, mais detidamente, a organização metodológica de uma coleção dedicada exclusivamente ao ensino da redação — a coleção intitulada *Redação Escolar : criatividade,* já anteriormente citada.

Em primeiro lugar, retomemos a descrição da parte que no livro de Reinaldo M. Ferreira — *Comunicação : atividades de linguagem* — está destinada à redação, e se intitula *Estudos da Composição.*

Já dissemos anteriormente que o núcleo básico desse estudo é a divisão do texto em partes. Realmente, nos dois volumes que examinamos (destinados à 5ª e à 7ª séries), o autor repete, ao longo da obra, as mesmas solicitações : estabelecer o número de partes do texto, delimitar a extensão de cada uma e resumir o seu conteúdo ou atribuir um título a cada uma delas.

> *Podemos* ***dividir*** *o texto de Dias Gomes em seis partes.*
> *Veja-as :*
>
> *1) Da linha 1 à linha 23.*
> *2) Da linha 24 à linha 29.*
> *3) Da linha 30 à linha 42.*
> *4) Da linha 43 à linha 57.*
> *5) Da linha 58 à linha 71.*
> *6) Da linha 72 à linha 96.*
>
> *Queremos que você faça em folha avulsa o menor resumo possível de cada uma. Quem fará o melhor trabalho ?* (7ª série,p.86).

Você é capaz de ***dividir*** *o texto de Newton Prates em quatro partes e dar um título a cada uma ?*

1) Da linha ____à linha - _____
2) Da linha ____à linha - _____
3) Da linha ____à linha - _____
4) Da linha ____à linha -- _____

(7ª série,p.23).

Raríssimas vezes o autor foge a esse esquema metodológico, abordando outros aspectos da composição :

Já sabemos que as comparações do poeta , em número de ____, têm a função de enfatizar a mensagem que ele quer transmitir. Esta mensagem se anuncia no título e no primeiro verso, mas só se torna clara nos versos :_____e _____.
(7ª série, p. 117).

O poema que estudamos mostra como é a rua que o poeta imagina. Observe que ele não conta uma estória. *Apenas cita o que seria possível* ver *(flores, quintais) e o que seria possível* ouvir *(pregões, música). Por isso dizemos que o poema é* descritivo. *A* descrição *mostra tudo o que pode impressionar os sentidos : visão, audição, olfato, paladar, e tato (não é preciso que todos apareçam).*
O poema A Rua das Rimas *impressiona principalmente que sentidos ? Assinale-os :*
( ) visão ( ) paladar ( ) audição ( )tato( ) olfato
(5ª série, p. 106).

A ênfase exagerada sobre o estudo do plano da obra nos leva a crer que o autor pressupõe ser a posse de um esquema de composição o único requisito para despertar o aluno para a expressão escrita. Esta impressão nos é confirmada pelo exemplo que citaremos a seguir :

> *Para escrever a estória* O Sonâmbulo, *Humberto de Campos seguiu o plano que lhe mostramos. Se lhe dermos um plano já feito, você saberá escrever uma estória? Temos a certeza de que sairá bonita e engraçada. Aqui está o plano :*
>
> *Título : FOI BUSCAR LÃ E SAIU TOSQUIADO*
>
> *a Um viajante pediu pousada numa fazenda e foi recebido.*
>
> *b O fazendeiro, para se divertir, resolveu cobrir-se com um lençol e assustar o hóspede.*
>
> *c O hóspede, já alertado, descobriu o plano e o pôs em prática antes do fazendeiro.*
>
> *d O fazendeiro, desprevenido, assustou-se muito* (5ª série, pp.115/116).

O plano de composição pode também ser fornecido pelo recurso a quadrinhos, que representam cenas ilustrativas das partes do texto, cada quadrinho correspondendo a uma parte:

> *Gostaríamos que você escrevesse uma estória baseada nestas gravuras. Como são seis gravuras, sua estória terá seis partes. Vamos escrever?* (5ª série, p. 76).

Umas poucas vezes, a orientação para a redação é dada sob a forma de perguntas :

> *Dizem que a onça, depois da fuga do macaco, percebeu que foi ingrata querendo devorá-lo. Arrependeu-se, chorou e, desde então, começou a fazer o bem. O que ela poderia fazer para mostrar sua bondade? A quem ela fez o bem? Pense nas respostas e escreva uma estória que tenha este título :* A Onça Bondosa. (5ª série, p.86)

Algumas propostas de redação não contêm maior orientação do que o simples fornecimento do assunto :

> *Todos nós conhecemos alguém que se destaca pelo pitoresco de suas ações. Faça como Newton Prates : apresente alguém que você acha muito interessante.* (7ª série, p. 23)

No mais das vezes, entretanto, o autor atribui ao plano o poder de despertar no aluno a criatividade de expressão :

> *Vamos escrever uma estória? Basta você ler este resumo várias vezes e depois deixar a caneta correr (...)* (5ª série, p. 26)

Apesar desta espécie de culto ao plano de composição, que faz com que o aluno permaneça, ao longo da obra, amarrado aos esquemas predeterminados , o autor afirma confiar na criatividade do aluno :

> *Queremos que você escreva um texto, seguindo o modelo de Guilherme de Almeida, cujo título seja este :* DOAÇÃO, AMIZADE .... *Para facilitar um pouco seu trabalho, sugerimos :*
>
> *a) Exemplos a serem seguidos :* ar, mar, luar , sol (*nada exigem pelo que dão*).
>
> *b) Conceito final :* É amigo aquele que sabe doar, mas o faz sem pretensões.
>
> *Como confiamos na sua criatividade, deixamos o resto por sua conta.* (7ª série, p. 72).

Queremos crer que o aluno precisará, realmente, de uma grande dose de criatividade, para percorrer sozinho o longo caminho que separa um simples esquema de composição de uma expressão rica e bem articulada.

Concluímos, assim, que a parte deste manual especificamente destinada à prática de redação resume-se numa espécie de treinamento dos alunos para o desenvolvimento de esquemas propostos pelo autor. Daí ser nossa opinião, como afirmamos anteriormente, que a parte intitulada *Discussão em Grupos* (já descrita no item que trata da organização metodológica geral dos manuais didáticos), ao propiciar aos alunos muito maiores possibilidades de enriquecimento de idéias e desenvolvimento do raciocínio, melhor os estaria preparando para a expressão escrita do que o item propriamente destinado à redação.

Por outro lado, seguindo exclusivamente a orientação de A.L. França (Estudo de Língua Portuguesa), o aluno se limita a escrever apenas orações soltas, solicitadas enquanto respostas às perguntas relativas à interpretação do texto, aos exercícios de fixação do vocabulário ou de língua e enquanto pequenos comentários solicitados no item ***outras atividades***. Nessas atividades, o aluno encontra mais ocasião para se expressar oralmente . Por escrito, o aluno pode se expressar criativamente após estudos de alguns temas indicados, como cantigas de roda. Pede, então, o manual que o aluno *pense um pouco nos divertimentos apreciados pelos meninos e meninas e escreva algumas linhas sobre eles. Escreva o que quiser, do jeito que quiser* (7ª série, p. 80). Esta orientação, em linhas gerais, repete-se nas demais unidades.

Constatamos aí a preocupação válida do autor no sentido de que a expressão escrita se fundamente em experiências ou conhecimentos anteriores do aluno. Entretanto, o autor não deixa de revelar que, de certa forma, não considera muito importante a expressão escrita. Solicita apenas *algumas linhas;* sem dar qualquer outra orientação, deixa o aluno entregue a seus eventuais recursos próprios, pressupondo que necessariamente haja o interesse : *escreva o que quiser, do jeito que quiser,* desde que sejam *algumas linhas* sobre um tema indicado. Depois, numa linguagem ambígua, que oscila entre o querer, o poder e o dever (*Quem quer ler o que escreveu? Pode ler. Deve ler!)*, privilegiando a oralidade sobre a escrita, constrange o aluno, ao colocar num quadrinho a cara zombeteira de um burrinho, com os dizeres :

quem não quiser ler é um burro! (7ª série, p. 80).

J. Milton Benemann e Myrian Zahur Elias (*Comunicação em Língua Nacional, 6ª série*) inscrevem a prática de redação num contexto mais amplo, que denominam de *proposição de atividades*. Muitas vezes, essa prática se desenvolve ao modo de pesquisa, dado um determinado tema. A pesquisa é orientada; os autores estabelecem um plano rígido, apresentando tópicos norteadores e divisão de assuntos, como neste exemplo :

> a. *Pesquise em revistas, em jornais, em livros ou entreviste pessoas entendidas e, depois, faça o seguinte :*
> — *apresente cinco palavras ou expressões típicas do Amazonas ;*
> ___ *cinco palavras ou expressões típicas do Rio Grande do Sul ;*
> ___ *cinco palavras ou expressões típicas da Bahia ;*
> ___ *cinco palavras ou expressões típicas do Rio de Janeiro.*
>
> b. *Fale sobre a* espécie de vegetação *que só existe no Nordeste.*
>
> c. *Fale sobre cinco* espécies de comidas que só se *encontram na Bahia ;*
>
> d. *Diga o que vem a ser* capoeiragem *e em que cidades do Brasil ela é tradicional.*
>
> e. *O que é o* frevo *e onde é típico ?* (p. 70)

Há, por outro lado, proposições sem orientação, ao modo de simples indicação de título : *faça uma composição com este título :* Um dia na vida de mamãe (p. 83).

Outras situam-se em um meio termo, sugerindo temas, algumas idéias, mas deixando ao aluno uma certa margem de criatividade :

> 1. *Descreva o passeio ou a viagem que tenha feito mais recentemente, dizendo o que viu de*

bonito e pitoresco. Você pode ilustrar seu trabalho com desenhos ou montagens de gravuras, formando painéis com figuras avulsas de pássaros, flores e paisagens.

2. *Faça de conta que você é um turista em sua própria cidade. Olhe-a, procurando descobrir belezas e aspectos pitorescos. Descreva-a e ilustre seu trabalho com cartões postais, desenhos ou fotos batidas por você mesmo (105).*

O volume da sétima série (Benemann e L.A. Cadore) não mais se utiliza da segunda modalidade, ou seja, a simples indicação de um título. Embora também proponha atividades de expressão escrita semi-orientada, dá preferências às proposições de temas, acompanhadas de um plano detalhado, com estabelecimento de tópicos e colocação de perguntas norteadoras.

Como já observamos, o plano, por si só, não é garantia de que o aluno venha a obter sucesso no desenvolvimento de uma composição.

Passemos a examinar a coleção *Redação escolar : criatividade,* de Samir C. Meserani, Fernando S. Costa e Flávio V. Di Giorgi.

Nos volumes da 5a. e da 6a. séries, a preocupação central é para com o discurso narrativo, tendo sido levada em conta a preferência do aluno desta faixa etária pela narração. O volume da sétima série apresenta-se como propedêutico ao da oitava, onde é colocada a dissertação como principal núcleo de interesse.

O material é distribuído da seguinte forma : a) folha de fundo branco, b) folha de fundo azul e c) folha de fundo amarelo. A primeira oferece alguns estímulos aos quais o aluno deve responder, tendo em vista a *fluência e desinibição do ato de escrever.* São, em geral, exercícios mecânicos , que revelam uma certa inclinação sensorialista dos autores, como o exemplo seguinte pode ilustrar :

Cante ou assobie bem baixo, para você mesmo. Depois de conversar *com sua música, pare e*

> *escreva tudo o que sentir, no ritmo de seu sentimento.*
> *Não é uma redação, é só ir escrevendo, escrevendo... sem se preocupar com correção.*
> *E depois... você não vai mostrar pra ninguém.*
> *Converse com você mesmo.* (5ª série, p. 43).

Não há, nesta fase nenhuma exigência de rigor. Ao contrário, busca-se uma atitude de naturalidade. Vejamos alguns exemplos :

> *Escreva bem rápido palavras ou frases que você lembra serem faladas pelo pessoal de sua casa ou por seus amigos. Lembre da pessoa que fala que fica mais fácil. Escreva o nome dela e o que ela diz* (5ª série, p.37).

Em outros casos, é pedida a criação de frases com determinadas palavras :

> *Vamos criar frases com :*
>
> *1. 'tímido' ou 'timidez'*
> *2. 'pobre ' ou 'pobreza'*
> *3. 'carinhoso' ou 'carinho'*
> *4. 'ágil' ou 'agilidade'* (5ª série, p. 105)

Há também exercícios para reativação de vocabulário específico :

> *Sair, andar, chegar, parar, subir, correr são verbos que se referem a operações de locomoção. Que verbos você usa quando se refere a atividades ligadas a :*
>
> 1. Esportes :
> 2. Alimentação:
> 3. Comunicação: (7ª série, p. 49)

Complementação de frases, colocação de títulos, continuação a situações sugeridas, reelaboração de períodos dados, formulação de manchetes são algumas outras modalidades de exercícios sugeridos para *fluência e desinibição do ato de escrever.*

A folha de fundo azul recebe o título *estímulo para escrever.* Consta de um texto de autores quase todos contemporâneos (comparecendo Chico Buarque, Mário Prata, uma história em quadrinhos, de Tom K. Ryan, e um *desenho-texto* de Ronaldo Azeredo). O manual não sugere que os textos sejam estudados, nem mesmo orientam a leitura. Após o texto, o manual sugere que o aluno desenvolva uma atividade mais ou menos espontânea, sem muito vínculo com a leitura realizada. Vejamos este exemplo :

> *Imagine que você está num dia bastante alegre (ou triste). Você está andando e pensando , pensando... Escreva bem solto e livremente o que está pensando nesse estado de alegria ou de tristeza. Se preferir desenhe.*(5ª série, p. 52).

O caráter propedêutico deste estágio é bastante claro :

> *Há dias em que acontecem coisas de que a gente gosta muito.*
> *Escreva isso em frases curtas. Como ainda não é uma redação, registre bem rápido o que lhe vier à cabeça.* (5ª série, p. 90).

O volume da sétima série, dedicado ao jornal (o aluno passaria um ano todo adstrito apenas a esse tipo de texto), fornece informações ligadas às técnicas e aos problemas jornalísticos. Estampa nomes de jornais (reproduzindo os logotipos próprios), manchetes famosas, depoimentos de jornalistas, notícias, anúncios, caricaturas, entrevistas e outros dados referentes à produção jornalística. O aluno é bem informado, mas, nada ou quasenada lhe é exigido fazer, como se o contato com o texto ou a foto fosse por si um suficiente *estímulo para escrever.*

A terceira folha, a de fundo amarelo, intitulada a criação de um

texto, é destinada aos exercícios de redação propriamente dita, a serem desenvolvidos no espaço a eles reservados. Os primeiros, bastante dirigidos e semi-prontos, não passam, segundo os autores, de *simples tentativa*. Vejamos a primeira unidade da 5a. série. Na primeira folha o aluno se *distrai* com o papel e a caneta, escrevendo palavras e frases ou simplesmente fazendo desenhos e rabiscos, como sugerem os autores. Na segunda folha, após a leitura dos textos de Monteiro Lobato, deve o aluno *aquecer*, como sugere o manual, *a imaginação*. Talvez fosse melhor a *memória*, uma vez que se lhe pede *tente lembrar de : nomes próprios de pessoas, nomes de músicas, nomes de personagens de filmes, estórias escritas ou em quadrinhos, dos quais você se lembra*. (5ª série, p. 22).

Escritas algumas palavras soltas ou feitos alguns rabiscos e lembrados alguns nomes, é chegado o momento da *criação de um texto* (folha amarela). Nesta primeira unidade, toda a *criação* de um texto está limitada a responder a perguntas do tipo *como é que você se chama?, de que música você gosta mais?* (p.23) e outras semelhantes. Mas, há também, no manual, sugestões menos dirigidas, ao mesmo tempo que lhes falta uma preparação metodológica, como vemos na unidade 24 (vinte e quatro) da 5a. série : *Tente fazer um desenho-texto. Com palavras, com letras, com traços, como você quiser.* (5a. série, p. 163).

Entretanto, os autores confiam na eficácia do material que produziram, como revelam na última unidade da quinta série. Após sugerirem que o aluno *faça o desenho de uma máquina* que supostamente tenha inventado, pedem-lhe : *conte como foi, como ela é, para que serve... Invente um texto(você já é um inventor de textos)* (5ª série, p. 169).

Metodologicamente, o volume da sétima série não se altera (a não ser por uma parte gramatical voltada para a criação de textos jornalísticos), segundo a crença de que estímulo e informação levam à criação de um texto . Assim, após ter redigido algumas frases soltas, incluindo determinadas palavras, desenhado um caminho, visto fotografias de duas diferentes estradas, o aluno estaria apto a criar um texto, conforme a seguinte sugestão : *Sua personagem seguiu um dos caminhos e foi até .... O que aconteceu ? O texto deve ter diálogos.* (7ª série, p. 97).

Sem dúvida, a intenção dos autores é a de fugir aos padrões tradicionais da prática de redação, ainda vigentes nas escolas. Entretanto, pa

rece-nos insuficiente sua orientação metodológica, uma vez que deixa ao aluno a tarefa, dificilmente realizável, de descobrir sozinho a maneira pela qual um texto se articula, isto é, o modo pelo qual as diversas partes do todo se organizam e se interrelacionam; sequer o texto apresentado serve como estímulo para a criação de novos textos, uma vez que não se discute com o aluno a compreensão nem de suas estruturas nem de suas idéias. Assim, a expressão do aluno, através da criação de um texto, permanece, ao nosso ver, ainda vinculada ao acaso da descoberta do quê dizer e de como dizer, entregue às suas próprias possibilidades.

Assim, a partir do estudo que realizamos, podemos retirar algumas conclusões que, de modo geral, se aplicam à grande maioria dos manuais didáticos utilizados, atualmente, nas escolas brasileiras, para o ensino da língua e, conseqüentemente, da redação : incorporação acrítica de manifestações de diversas esferas de cultura (convivem, lado a lado, Machado de Assis, Chico Anísio, Vinícius de Morais, *crianças-poetas*, Chico Buarque de Holanda, estórias em quadrinhos, propagandas comerciais e artigos de jornais, etc.); utilização do texto apenas como pretexto para o ensino das estruturas da língua; predomínio de questões que exigem do aluno uma mera restituição do conteúdo dos textos, ao invés de um esforço de articulação do pensamento; ausência marcante de situações que estimulem um posicionamento crítico por parte do aluno (dificilmente o aluno é solicitado sequer a dar a sua opinião a respeito do texto); o ensino da gramática como a espinha dorsal do ensino da língua (permanece a concepção formalista no ensino da língua); caráter de repetição mecânica no estudo das estruturas da língua (repetição exaustiva dos modelos, cuja ausência de significado para o aluno torna o exercício aborrecido e produz resultados altamente questionáveis, inclusive em termos de retenção do conhecimento); caráter de treinamento, fundado na crença aos modelos, presente na prática de redação (parte-se do pressuposto de que o fornecimento de um esquema seja em si suficiente para despertar o aluno para a expressão escrita); banalização do conteúdo como recurso de aliciamento do aluno (além de os autores comumente chamarem a atenção do aluno para a *facilidade* e o *prazer* que o livro pode oferecer, eles utilizam uma linguagem que artificialmente os colocaria numa relação de fraternidade e companheirismo com o aluno); sincretismo de orientações na apresentação do conteúdo (coexistem, num só manual, várias tendências : exercícios tradicionais de repetição, jogos, cha

radas e palavras cruzadas, nomenclatura retirada da gramática normativa, terminologia emprestada da lingüística, etc.).

A análise dessa amostragem de materiais didáticos, comumente utilizados nas escolas brasileiras, nos permitiu constatar que a preparação do aluno para o desempenho escrito vem se baseando em orientações metodológicas bastante deficitárias.

A nosso ver, isso pode ser atribuído, ao menos em parte, à perspectiva limitada em que se coloca a visão do ensino da redação, ao se utilizar quase com exclusividade — como ponto de partida para a seleção dos conteúdos e o estabelecimento das orientações metodológicas — dos conceitos e opiniões já tradicionalmente aceitos sobretudo no que diz respeito às necessidades de sua clientela. Parece-nos não haver, de maneira geral, a preocupação de se constatar a validade dos pressupostos que norteiam a orientação dada aos manuais didáticos, especialmente no sentido de uma caracterização da clientela à qual eles são destinados, em termos das suas necessidades e aspirações, tendo como pano de fundo o contexto sócio-cultural no qual está inserida.

Tais aspectos, em nossa opinião, não poderiam deixar de ser levados em consideração no planejamento do ensino da redação, uma vez que uma série de manifestações do desinteresse dos alunos pelo cultivo da expressão escrita encontra também algumas explicações na própria constituição da sociedade contemporânea, cujos valores e aspirações se modificaram sensivelmente a partir do desenvolvimento tecnológico gerado pela revolução técnico-científica. O desenvolvimento do maquinário e dos processos industriais, a produção em massa, a propaganda visando ao aumento de consumo, contribuíram, sem dúvida, para desenvolver no homem a aspiração por um bem-estar material cada vez maior. Por outro lado, o progresso da medicina, assegurando ao homem maior longevidade e acenando-lhe com perspectivas de prolongamento de sua vida útil, assim como a rápida sucessão de grandes descobertas científicas deram ao homem a crença inabalável nas ciências, como a fonte das soluções para todos os seus problemas passados, presentes e futuros. Está claro que a supervalorização do saber *científico* se refletiu também nas escolas através da intensificação dos estudos das disciplinas científicas, tendo em vista os cursos superiores nas áreas das ciências, e teve como conseqüência a desvalorização das disciplinas que não se podiam enquadrar nes

te domínio. Desta forma, o estudo da língua portuguesa, sobretudo na área da literatura, passou a ser visto como desnecessário, ou até mesmo inútil , pelos estudantes ansiosos por adquirirem o *status* que só lhes seria conferido pelo saber científico. Assim, o cuidado com a linguagem não tem constituído, atualmente, parte integrante do universo de valores e aspirações da grande maioria dos estudantes brasileiros das escolas de primeiro e segundo graus.

Tudo isso nos leva a crer que, ao analisarmos a problemática que envolve atualmente o ensino da redação, não podemos permanecer apenas ao nível da escola e da disciplina; impõe-se-nos como necessária a sua visualização no contexto maior da cultura.

Dedicaremos, assim, o próximo capítulo a uma visão geral das relações que a língua mantém com a cultura, bem como à descrição de algumas das características de uma nova forma de cultura — a cultura de massa, por muitos considerada a manifestação cultural típica do século XX — que, vindo se acrescentar a formas já existentes de cultura, em especial a cultura humanista tradicionalmente veiculada pela escola, reflete a considerável alteração de padrões e valores (característica da nova estrutura social que a engendrou) cujas implicações não poderiam deixar de se refletir na educação.

CAPÍTULO II

UMA NOVA REALIDADE CULTURAL : A CULTURA DE MASSA

Como já afirmamos, limitar a análise da problemática que envolve o ensino da redação ao âmbito da escola e da disciplina seria simplificar, talvez excessivamente, essa problemática, uma vez que a escola está inserida num contexto sócio-cultural, com o qual mantém relações de reciprocidade de influências. Acreditando, pois, que o planejamento do ensino não pode deixar de lado a visualização desse quadro sócio-cultural, estudaremos, neste capítulo, as relações que a língua mantém com a cultura, apresentaremos as principais características da estrutura social contemporânea e teceremos algumas considerações a respeito da nova forma de cultura, engendrada no interior dessa sociedade — a cultura de massa.

1. Língua e cultura

Num sentido antropo-filosófico, poderíamos dizer que *cultura* é a fisionomia própria que um grupo humano adquire através da história. Esta fisionomia, uma vez decorrente da práxis humana — que, por sua vez se caracteriza pelo seu caráter dinâmico em função da interação do indivíduo com os outros — resume o conjunto de bens, valores e interesses, acumulados ao longo da história e co-partilhados pelo grupo humano, e acaba por constituir o próprio *sentido* que o homem, como existente, atribui a si e ao mundo.

É assim que o passado, fruto da produtividade das gerações anteriores, se nos apresenta como um patrimônio herdado, mas cuja apropriação implicará, necessariamente, um ato do sujeito cultural. Entretanto, uma vez que é a língua — instituição humana, produto da vida em sociedade[1] — que

(1) cf. André Martinet, *A linguagem, instituição humana*, in Comunicação e Indústria Cultural, Gabriel Cohn, Comp., 2a. edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1975, p. 39 : *Fica-se estimulado, nessas condições, a incluir a linguagem entre as instituições humanas, e este enfoque apresenta vantagens incontestáveis : as instituições humanas resultam da vida em sociedade; esse é bem o caso da linguagem, que é concebida essencialmente como um instrumento de comunicação(...) as insti-*

vai permitir a independência dos fenômenos em relação ao seu contexto de situação (ou seja, vai possibilitar a referência a fatos e objetos já distanciados no tempo e no espaço), passando a se impor como condição de formação e de transmissão desse patrimônio cultural, apropriar-se do passado implica assumir a língua que o resume e manifesta.

Gusdorf define a língua como o

> *sistema de expressão falada de tal ou tal comunidade humana. O exercício da língua produz, com a sua continuação, uma sorte de depósito sedimentar, o qual adquire valor de instituição e se impõe ao falar individual, sob as espécies de um vocabulário e uma gramática (2).*

Fica, assim, entendida a língua como um *produto* da sedimentação de atos de expressão anteriores e que ao indivíduo compete, de início, apenas receber passivamente[3], uma vez que as palavras estão aí, mesmo antes da emergência da consciência pessoal, à qual propõem ou impõem sentidos cristalizados[4].

Entretanto, é na utilização desse repertório lingüístico, colocado à disposição do sujeito, que o sentido social das palavras se pode particularizar num sentido personalizado, conotativo de valores e intenções pessoais; é ainda nessa utilização que se podem recuperar as possibilidades expressionais dos vocábulos, debilitadas pela necessidade de sedimentação de sentidos comuns àqueles que co-partilham um determinado universo lingüístico, tendo em vista a manutenção de um plano comum para a comunicação[5].

---

tuições, não sendo dados a priori, mas produtos da vida em sociedade, não são imutáveis; elas são suscetíveis de mudança sob a pressão de diferentes necessidades, e sob a influência de outras comunidades.

(2) G.Gusdorf, A Fala, Porto, Edições Despertar, 1970, p. 5. Na mesma linha, temos a definição fornecida por Galvano Della Volpe, segundo a qual a língua constitui um *sistema objetivo e unitário de signos (verbais) que é a norma pré-existente sem a qual nenhuma mútua compreensão seria possível entre os sujeitos falantes* (Galvano Della Volpe, apud Umberto Eco, A Estrutura Ausente, 3a. edição, São Paulo, Perspectiva, 1976, p. 65).

(3) cf. F. de Saussure, Curso de Lingüística General, 6a. edição, Buenos Aires, Losada, 1967, p. 57.

(4) G. Gusdorf, op. cit., p. 44.

(5) cf. G. Gusdorf, op. cit., p. 52 : *A vontade de viver em conjunto, constitutiva de uma nação, afirma-se na manutenção de um patrimônio comum de compreensão.*

Acontece, porém, que a necessidade de compreensão, inerente à própria comunicação, impõe certos limites à criatividade individual em relação ao uso que cada um faz da língua. E isto porque, em virtude do caráter dinâmico da linguagem, horizonte em constante movimentação, *a língua de cada um se corromperia depressa, não fosse a necessidade de se fazer compreender. É essa necessidade permanente que mantém o instrumento em boas condições*(6).

Deste modo, a compreensão exige uma comunhão de linguagem, pois *para que o outro me compreenda é necessário que a minha linguagem seja a sua— que ela dê ao outro precedência sobre mim, tanto mais inteligível, quanto mais é denominador comum*(7).

Isto não quer dizer, contudo, que, para o sucesso da comunicação, o simples conhecimento do código lingüístico, tanto por parte do emissor como por parte do receptor, seja o suficiente. Parece-nos que, além do domínio da linguagem, a compreensão de uma mensagem vai exigir a existência de uma área, por menor que seja, comum aos horizontes culturais, tanto daquele que emite a mensagem como daquele que a recebe, e na qual esta esteja inserida, pois, caso contrário, não haveria condições para a compreensão dos sentidos em articulação e em circulação. Conseqüentemente, uma vez que a língua exprime significações e sendo que estas só podem ser atribuídas dentro de um determinado contexto cultural, o perfeito domínio de uma língua implicará, necessariamente, a vivência deste contexto, no qual os fatos da língua adquirem sentidos culturais diversos(8).

É preciso também considerar que a vivência do contexto cultural articula-se estreitamente com a instituição lingüística — na medida em que a entendemos em ação — e, até mesmo, é culturalmente determinada pelo código lingüístico, se aceitamos que *cada língua materna ensina aos seus usuários um certo modo de ver e sentir o mundo, um certo modo de agir no*

(6) A. Martinet, op. cit., p. 40.
(7) G. Gusdorf, op. cit., p. 45.
(8) A importância de fatores sociais e culturais na comunicação é explicitada na seguinte afirmação: *A Comunicação humana não é meramente um sistema de transmissão cultural no sentido de uma relação linear, na qual o conteúdo permanece intato na forma como foi transmitido. Na verdade, no processo comunicativo, tanto a transmissão como a recepção dependem do conjunto de fatores sociais e culturais que formam o universo perceptivo dos sujeitos implicados atuando numa reação interdependente* (Lucila Scavone, Maria Luiza Belloni e Cléa Garbayo, *A Dimensão Política na Comunicação de Massa. Um estudo exploratório do caso brasileiro*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975, p. 9).

mundo — e que é único[9].

É essa necessidade de comunhão não somente de código lingüístico, mas até mesmo de horizonte cultural, que vai estabelecer uma espécie de paradoxo : a palavra, ao mesmo tempo em que atesta a soberania do homem no mundo, condena-o a uma certa submissão às fórmulas já feitas da linguagem estabelecida. Por um lado, a função expressiva da linguagem, e por outro , a função comunicativa : *A polaridade da expressão e da comunicação corresponde à oposição entre a primeira pessoa e a terceira, entre a subjetividade individual e a objetividade do senso comum* [10].

Entretanto, isto não vai, absolutamente, implicar que haja uma relação inversa entre a função de expressão e a função de comunicação. Antes, poderíamos afirmar que estas duas funções se interrelacionam e se completam : não existiria, por assim dizer, uma expressão pura, totalmente desvinculada de qualquer intenção de comunicação, uma vez que a existência do homem só se dá na reciprocidade com o outro[11]; assim também, não poderia existir uma comunicação desligada da expressão, desde que é a intenção pessoal que a faz nascer.

Por outro lado, não podemos negar que a língua, ao impor certas limitações à iniciativa pessoal do falante, exerça uma considerável influência sobre o pensamento pessoal. O próprio sistema já estabelecido,por resumir o essencial da cultura desenvolvida ao longo da história de uma comunidade, implica determinados valores, aceitos pela comunidade, e que passam a existir como presença latente, fundamentando as diversas manifestações de uma cultura (o que, sem dúvida, atesta o caráter conservador da linguagem). A aquisição da língua implica, portanto, a incorporação de toda uma concepção de mundo (Weltanschaung) coletiva, a partir da qual vão se formar as diversas concepções individuais, já por ela influenciadas, isto é, moldadas na forma da coletividade. Assim sendo, a incorporação da grande maioria das linhas mestras do pensamento coletivo se realiza de maneira a-crítica, desde que, no período em que normalmente se dá a aquisição da linguagem — os primeiros anos da infância — o ser humano ainda não

(9) Marshall Mcluhan. *Os meios de Comunicação como extensões do homem*, 3ª. edição, São Paulo, Cultrix, 1971, p. 58.

(10) G.Gusdorf, op. cit., p. 46.

(11) Cf. G. Gusdorf, op. cit., p. 45 : *Se eu falo, é menos para mim do que para o outro; eu falo para me dirigir ao outro,para me fazer compreender. A palavra é aqui como que o traço de união.*

tem plenamente desenvolvida a sua capacidade de reflexão.

Talvez em conseqüência disso, a necessidade de reflexão sobre a linguagem, bem como sobre os conceitos e valores nela contidos, não faça parte do universo de preocupações da grande maioria dos sujeitos — com exceção, é claro, de alguns pequenos grupos que se dedicam a este campo específico de estudo, como, por exemplo, os lingüistas ou os filósofos da linguagem. É quase como se aquela inicial percepção a-crítica do mundo, dada pela linguagem, gerasse, como decorrência espontânea, uma espécie de hábito de aceitação passiva das diretrizes assumidas pelo todo social e expressas através da língua, ou, mais especificamente, através da maneira particular pela qual a língua é utilizada, tendo em vista objetivos específicos.

Se considerarmos, entretanto, que, no mais das vezes, as diretrizes a que nos referimos não são na realidade *assumidas* pelo todo social, mas impostas, de cima para baixo, por grupos minoritários comumente denominados de *elite cultural*, o que a língua irá expressar não serão os valores e concepções de todo o grupo social, mas apenas aqueles cuja divulgação e incorporação, pela coletividade, são do interesse dos grupos socialmente privilegiados.

Os perigos que porventura possam decorrer desta função ideológica da linguagem assumem maiores proporções na medida em que, pelo hábito da não-reflexão, o ser humano torna-se cada vez mais permeável às influências da propaganda, quaisquer sejam os seus objetivos. Deste modo, a utilização eficiente da linguagem pode promover determinadas ideologias — de acordo com as influências pretendidas pelos grupos dominantes — de forma que a atuação efetiva sobre a maneira de pensar dos elementos da comunidade acabe por levá-los a apresentar os comportamentos esperados.

Sem dúvida nenhuma, as estratégias de manipulação da linguagem, com vistas a influenciar o comportamento das massas, têm sido cada vez mais amplamente utilizadas, no contexto da cultura de massa, visando a objetivos os mais diversos, e que vão desde o mero consumo de produtos industrializados, até níveis mais profundos, envolvendo ideologias e valores.

A compreensão deste contexto cultural, em cujo interior o discurso persuasivo vai adquirir papel preponderante, torna necessária a explicitação, que faremos no próximo item, do novo tipo de estrutura social que per

mitiu o desenvolvimento desta nova forma de cultura.

2. A estrutura social contemporânea : a sociedade de massa.

É na segunda metade do século XIX, quando a Revolução Industrial vem alterar substancialmente os padrões tradicionais da sociedade, que se situa o marco de implantação desta nova estrutura social denominada sociedade de massa.

Na realidade, como afirma Ortega Y Gasset, os princípios que tornaram possível o surgimento desse tipo de sociedade — a democracia liberal, a experimentação científica e o industrialismo — procedem dos dois séculos anteriores, pelo que *a honra do século XIX se estriba não na sua invenção mas em sua implantação* (12). Entretanto, não pretendemos proceder ao rastreamento das origens históricas dos fenômenos que permitiram a emergência desse novo tipo estrutural de sociedade, uma vez que isto fugiria aos objetivos deste trabalho. Estamos interessados em caracterizar a sociedade de massa apenas na medida em que isto se torna imprescindível para a compreensão desta nova forma de cultura — a cultura de massa — cujo aparecimento *verifica-se no momento histórico em que as massas ingressam como protagonistas na vida associada, co-responsáveis pela coisa pública* (13).

Basicamente, a sociedade de massa poderia ser descrita como uma sociedade altamente industrializada, voltada para a produção em larga escala e para o consumo em massa, na qual *todas as relações sociais, incluindo o sistema cultural, derivam das relações básicas do sistema como um todo : as relações econômicas* (14). Desta forma, na moderna sociedade industrial, todas as esferas da vida societária se encontram impregnadas das

---

(12) Ortega Y Gasset, apud Luiz Beltrão, *Sociedade de Massa : Comunicação e Literatura*, Petrópolis, Vozes, 1972, p. 10.

(13) Umberto Eco, *Apocalípticos e Integrados*, São Paulo, Perspectiva , 1976, p. 24.

(14) Lucila Scavone, Maria Luiza Belloni e Cléa Sarmento Garbayo, op. cit., p. 7.

características do seu sistema de produção, o que faz com que venha ocorrendo *uma crescente homogeneização dos estilos de vida, a partir das aspirações e necessidades criadas ao nível da produção, que se revelam no consumo em massa e numa larga exposição dos meios de comunicação de massa* (15).

Neste tipo de sociedade, é certo que o indivíduo, submetido de todas as formas possíveis às influências dos meios de comunicação de massa e da propaganda, perde grande parte de sua autonomia, de sua individualidade com relação a conceitos, valores e sentimentos, assumindo um tipo de comportamento integrativo pautado na necessidade de seguir a direção imposta pelos seus contemporâneos, uma vez que a aprovação social depende da interiorização dos padrões fornecidos pelos outros e da adequação das atitudes a estes padrões. Para esse tipo de homem, que Riesman denominou *heterodirigido*,

> *a aprovação em si mesma, sem consideração pelo conteúdo, torna-se quase o único bem inequívoco /.../ : age-se bem quando se é aprovado. Todo poder, assim, não apenas certo poder, está nas mãos do poder de aprovação, real ou imaginário, e a criança aprende das reações de seus pais que nada em seu caráter, nada de seu patrimônio, nenhuma herança de nome ou de talento, nenhum trabalho que faça é valorizado por si mesmo, mas apenas pelo efeito que cause sobre os outros. Agir bem torna-se quase equivalente a fazer amigos ou, pelo menos a espécie certa de amigos* (16).

O papel dos meios de comunicação de massa na difusão de modelos de comportamento e das normas existentes na sociedade tem sido, sem dúvida alguma, fundamental. E é esta divulgação dos padrões socialmente aceitos — seja pela ênfase dada na promoção de tais modelos, seja pela condenação explícita de atitudes ou ideologias não desejáveis — que vai garantir a dependência do indivíduo em relação ao sistema industrial. Isto porque o sistema necessita do indivíduo enquanto consumidor (e somente enquanto consumidor) e, para assegurar uma constante renovação do consumo, busca - se

---

(15) Idem ibidem., p. 8.

(16) D. Riesman, apud Luiz Costa, *Comunicação e Cultura de Massa : Abordagem Histórica* in *Revista Tempo Brasileiro*, 19/20, Rio de Janeiro , Gráfica e Editora Livro S.A., s.d., pp. 26/27. A respeito da necessidade de aprovação social, Jorge Graciarena escreve :*com efeito , cada vez mais se enfatiza menos a importância do comportamento autônomo e cada vez se enfatiza mais a importância da adaptação, com o objetivo de ser admirado, de contar-se com a aprovação do grupo*(Jorge Graciarena, apud Luiz Beltrão, *Sociedade de Massa: Comunicação e Literatura*, Petrópolis, Vozes, 1972, p. 46).

a criação de novas necessidades, cuja importância a propaganda se encarregará de inculcar no público. Em vista disso, *o padrão de vida de uma família torna-se o indicador de suas realizações, ajudando a garantir que a produção e,* pari passu, *o consumo de bens, seja a primeira medida de realização social* (17).

Em consequência, o homem contemporâneo se encontra alienado no seio do conforto assegurado pelo progresso, inconsciente de que muitos dos seus valores, gostos e opiniões não lhe são próprios, mas lhe foram introjetados pelo sistema. Assim, na concepção de Ardoino,

> *l'homme moderne, défini par la 'serialité' et le caractère 'pratico - inerte' du 'collectif' sartrien, en tant qu 'unité administrative ou outil de production se perd finalement dans 'l'externo - determination' de la 'foule solitaire'(Riesman)* (18).

É assim que o bem-estar do homem moderno passa a depender do atendimento de um número cada vez maior de necessidades — criadas por interesses sobretudo econômicos de certos grupos — e da fidelidade a certos modismos que lhe são impostos, mas cuja incorporação não é objeto de sua reflexão. Isto porque, num contexto de massificação, e sob a pressão constante da propaganda, ele se habitua a acreditar que deve, necessariamente, ser bom para o indivíduo aquilo que é bom para a coletividade, pois é esta coletividade que o dirige. De uma certa forma, isto faz parte, também, da necessidade que o homem contemporâneo possui de se sentir participante desta coletividade, de se identificar com outros para que desta identificação possam emergir os sentimentos de segurança, confiança e integração,que vêm desaparecendo, na medida em que se dá uma gradativa impessoalização das relações sociais.

É no interior da estrutura social acima descrita que vai ocorrer a formação e a difusão de uma nova modalidade de cultura — a cultura de massa — que se vai distinguir, como veremos a seguir, de outras formas já existentes de cultura (a cultura tradicional humanista e a cultura popular, mais especificamente) e que, para Edgar Morin, *embora não sendo a única cultura do século XX, é a corrente verdadeiramente nova e maciça des*

(17) Galbraith, apud Luiz Lima, op. cit., p. 28.
(18) J. Ardoino, prefácio à obra de Daniel Hameline, *Du Savoir et des Hommes*, Paris, Gauthier - Villars, 1971, p. XVII.

te século (19).

3. Uma nova cultura : a cultura de massa

Como já afirmamos, o século XX assiste à formação e à difusão de uma nova forma de cultura, considerada por muitos como a manifestação cultural típica da moderna sociedade industrial : trata-se da cultura de massa ou, como preferem alguns, da *indústria cultural*(20). Esta nova manifestação cultural vem se acrescentar a formas já existentes de cultura — a chamada cultura de elite (ou *alta cultura*) e a cultura dita popular — com as quais vai conviver, numa relação de oposição, mas, ao mesmo tempo, de reciprocidade de influências.

A compreensão da noção de cultura de massa implica, pois, o conhecimento das principais características que dão, a cada um desses tipos de cultura, uma fisionomia própria.

A distinção entre cultura popular e cultura de massa reside basicamente no caráter da criação :

> *Na cultura popular, tem-se uma criação espontânea e uma possibilidade de comunicação recíproca e direta entre o emissor e o receptor; enquanto que na cultura de massa o estilo da criação é determinado pelos padrões de produção e consumo em massa, dirigido, unilinearmente, do produtor para o consumidor* (21).

Deste modo, a cultura de massa não é uma forma contemporânea de cultura popular, mas uma modalidade diversa de cultura, cujas características bem definidas estão explicitadas na conceituação de Edgar Morin :

---

(19) Edgar Morin, Cultura de Massas no Século XX : O Espírito do Tempo, 3ª edição, Rio de Janeiro, Forense -Universitária, 1975, p. 12.

(20) T. Adorno e seus colegas da Escola de Frankfurt preferem a expressão *indústria cultural*, uma vez que a noção de *cultura de massa* poderia sugerir a participação da massa na produção. Embora aceitando esta posição, neste trabalho usaremos ambas as expressões como equivalentes.

(21) Lucila Scavone, Maria Luiza Belloni e Cléa Sarmento Garbayo, op. cit., p. 10.

> *Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas de difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de mass.-media) ; destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc.)* (22).

Convém salientarmos ainda que a maneira pela qual se dá o intercâmbio social de um e outro tipo de cultura constitui um importante fator de diferenciação : enquanto que a transmissão da cultura popular se faz diretamente, permitindo uma reciprocidade de comunicação entre o emissor e o receptor (comunicação em dois sentidos), a divulgação da cultura de massa é mediatizada, interpondo-se os meios de comunicação de massa — sistemas de comunicação em um só sentido — entre o produtor e o consumidor.

Abraham Moles caracteriza a cultura de massa por oposição ao que ele denomina cultura antiga : a diferença fundamental entre as duas residiria na maneira pela qual uma e outra se organizam, refletindo estruturas sociais díspares. A cultura antiga — sistema ordenado, hierarquizado, regular — *se estabelece, essencialmente, sobre uma grande disparidade de níveis sociais : conduz à idéia de uma pirâmide cultural e encontra, teoricamente, sua fonte primordial na educação* (23). Já a cultura de massa — que Moles denomina *mosaico* — repousa sobre a existência de duas camadas sociais : a camada dos consumidores,

> *imersa num fluxo contínuo de mensagens de toda ordem, sobre todos os assuntos, mas digerindo sem esforço e sem duração, fragmentos sem nexo de conhecimentos, perpetuamente submetidos ao esquecimento. A cultura toma um caráter estatístico e passivo* (24);

e na outra camada, a sociedade intelectual dos criadores, também imersa no fluxo da cultura em mosaico, do qual absorve elementos para elaborar novas mensagens que serão difundidas pelos *mass media*. Assim, *as idéias novas são feitas com idéias antigas, constituem um mosaico original de elementos banais* (25).

(22) Edgar Morin, op. cit., p. 10.
(23) Vários, Civilização Industrial e Cultura de Massa, Petrópolis, Vozes , 1973, p. 29.
(24) Vários. Linguagem da Cultura de Massa : Televisão e Canção, Petrópolis, Vozes, 1973, p. 10.
(25) Idem ibidem.

Desse modo, enquanto a estrutura hierarquizada da cultura antiga oferecia ao indivíduo uma direção a seguir, o homem contemporâneo não encontra qualquer ponto de orientação no contexto dessa cultura formada de manifestações as mais diversas, dissociadas umas das outras e até mesmo contraditórias.

Herdeira e preservadora das tradições da cultura antiga, a cultura de elite, aparentemente, não está sujeita, como a cultura de massa, ao determinismo dos padrões de produção e consumo. Isto lhe confere um certo grau de autonomia na criação, permitindo, assim, a abertura de um certo espaço teórico para a qualidade. Desta forma, *a qualidade do pensamento ou expressão do objeto cultural e do meio social no qual é produzido definem a alta cultura* (26). Entretanto, como afirma Edgar Morin, embora tudo pareça opor a cultura de elite à cultura de massa — *qualidade à quantidade, criação à produção, espiritualidade ao materialismo, estética à mercadoria, elegância à grosseria, saber à ignorância* (27) — faz-se necessário que nos perguntemos, e o próprio autor a isso nos convida, a respeito da legitimidade dessa antinomia, que privilegia uma forma de cultura — atribuindo - lhe com exclusividade a virtude do bem e do belo — em detrimento da outra. Em outras palavras, é preciso que coloquemos sob vigilância crítica o mito da superioridade e do desinteresse da *alta cultura*, tanto porque ela já não mais se esquiva a certas exigências comerciais, como porque,

> *já não se pode mais pensar na cultura como algo que se articule segundo as imprescindíveis e incorruptas necessidades de um Espírito que não esteja historicamente condicionado pela existência da cultura de massa* (28).

Mesmo que reconheçamos, contudo, a reciprocidade de influências entre essas duas modalidades de manifestação cultural, não podemos deixar de considerar que a penetração do sistema de produção industrial na esfera da cultura (propiciadora do aparecimento da indústria cultural) determinou uma limitação no teor de originalidade e de inovação da cultura de massa :

(26) Harold L. Wilensky, *Sociedade de Massa e Cultura de Massa*, in Comunicação e Indústria Cultural, Gabriel Cohn, comp., 2a. edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1975, p. 261.
(27) E. Morin, op. cit., p. 14.
(28) U. Eco, Apocalípticos e Integrados, p. 15.

a cultura de massa tende à estandardização porque almeja agradar ao gosto médio de uma audiência indiferenciada (29). Em outras palavras, a tentativa de atingir um público cada vez mais numeroso, tendo em vista o máximo consumo, conduz à busca de um padrão médio, que possa atender à grande variedade de gostos, necessidades e níveis culturais existente no mercado consumidor. Conseqüentemente, a indústria cultural se articula a partir de um público abstratamente homogeneizado pelos produtores, em termos de um padrão médio por eles determinado. Daí a afirmação de Morin :

> *a cultura de massa é média em sua inspiração e seu objetivo, porque ela é a cultura do denominador comum entre as idades, os sexos, as classes, os povos, porque ela está ligada a seu meio cultural de formação, a sociedade na qual se desenvolve uma humanidade média, de níveis de vida médios, de tipo de vida médio*(30).

Assim, a indústria cultural produz para a massa o que acredita que esta deseje receber e seja capaz de assimilar. Daí a conclusão de que os produtos da cultura de massa, ao menos em grande parte, funcionam como *estrutura de consolação*(31) o que, para alguns, conduziria ao conformismo e à aceitação acrítica de ideologias e valores por ela veiculados.

Muitos já se posicionaram contra a cultura de massa, argumentando em termos de seu caráter nivelador, superficial e alienante(32). Outros, assumindo a defesa desta nova cultura, salientam que a indústria cultural, ao aproveitar e difundir manifestações das outras esferas de cultura (cultura de elite e cultura popular), permitiu a ampliação do universo cultural de

(29) H.L. Wilensky, op. cit., p. 262.
(30) E. Morin, op. cit., p. 42.
(31) A expressão é de Umberto Eco, em Apocalípticos e Integrados.
(32) T. Adorno,por exemplo, deixa clara a sua posição : *Em virtude da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a autonomia e a consciência. A ordem que daí surge não é jamais confrontada com o que pretende ser, nem com os interesses reais dos homens /.../ Pretendendo ser o guia dos preplexos e apresentando-lhes de maneira enganosa os conflitos que (os receptores) devem confundir com os seus, a indústria cultural não resolve esses conflitos, a não ser em aparência, do mesmo modo que lhe seria impossível resolvê-los na vida* (T. Adorno, apud Eclêa Bosi, Cultura de massa e cultura popular; leituras de operárias, 2a. edição, Petrópolis, Vozes, 1973, p. 49).

um número cada vez maior de indivíduos (33).

Não pretendemos, neste trabalho, retomar a polêmica dos partidários da cultura de elite com os defensores da cultura de massa, mesmo porque acreditamos que a cultura de massa — a despeito dos aspectos negativos inerentes ao seu sistema peculiar de produção, visando ao consumo imediato — trouxe benefícios inquestionáveis em termos de divulgação da cultura; da mesma forma, cremos que a cultura erudita, se realmente fundada em bases sólidas, não corre o risco de desaparecer, nem de se degradar ante a crescente expansão da indústria cultural. Foi nossa intenção apenas descrever alguns aspectos do quadro cultural da nossa época, uma vez que é dentro desse contexto que iremos analisar o ensino da língua portuguesa, em especial no que diz respeito à redação.

(33) Veja-se, por exemplo, a posição de Umberto Eco em **Apocalípticos e Integrados**, em especial na parte intitulada *Defesa da Cultura de Massa*, às páginas 43 a 54.

CAPÍTULO III

ENSINO DA LÍNGUA E CONTEXTO CULTURAL

Vimos que o progresso técnico-científico das últimas décadas trouxe consigo, a par de uma nova sociedade fundamentalmente voltada para o consumo e, conseqüentemente, para a busca de um maior bem-estar material, uma infindável discussão entre duas grandes correntes : de um lado os defensores da tecnologia como forma de propiciar ao ser humano melhores condições de vida e, de outro, aqueles que defenderiam, numa posição mais conservadora, valores advindos do que Delfim Soares denomina *velhos humanismos* (1), essencialmente idealistas ou espiritualistas.

No capítulo anterior, apresentamos indicações gerais deste novo tipo de aparelho cultural de nossos dias, a cultura de massa. Claro está que a escola, como toda instituição humana, não se aparta do conjunto das disposições culturais. É certo também que estas guardam em si raízes de manifestações dominantes em outras épocas. Não podemos, pois, perder a perspectiva de que a escola se encontra numa situação de conflito , entre as novas disposições, que admitem crises internas, e rescaldos de antigos valores, os quais se mantêm presentes, ainda que sob novas formas de expressão.

Torna-se, pois, necessário fazer um retorno às primeiras manifestações culturais que se articularam no Brasil, e que, de certa forma, até hoje permanecem, mesmo que mais ou menos latentes ou disfarçadas. Propomo-nos a rastrear, num primeiro momento, as principais marcas do humanismo, um pouco no quadro mais amplo da educação e mais especificamente no âmbito do ensino da língua.

1. A tradição de cultura humanística no ensino da língua : as origens da metodologia do ensino do português no Brasil.

O Brasil é fruto do Renascimento, cujas principais notas são o cá

(1) Delfim Soares, *Transformação Social e Desumanização Tecnológica*, in Andragogia, Revista da Associação Fluminense de Educação, Ano 1 nº 2, Duque de Caxias, 4º trimestre 1976, p. 43.

ráter de universalidade (inclinação expansionista), antigüidade (culto dos clássicos antigos) e humanidade (antropocentrismo), tríplice caracterização que pode ser resumida numa só palavra : humanismo.

Em meados do século XVI ainda era diminuto e embrionário o sistema escolar português, sobre o qual presumivelmente se apoiaria o projeto do sistema escolar brasileiro. O ensino primário se restringia às chamadas escolas de ler e escrever (cerca de sessenta, para todo o reino, todas para o sexo masculino), sendo preparatórios apressados para as escolas de gramática que, por sua vez, preparavam para a universidade.

No Brasil, as primeiras escolas (Bahia e São Vicente), sob a orientação geral do padre Manoel da Nóbrega, conseguiram manter um certo grau de espontaneidade no ensino. Com a morte de Nóbrega, entretanto, foi imposta uma nova orientação pedagógica — a *Ratio Studiorum* — cujo currículo, humanista e elitista, tinha como principal objetivo, conforme lemos em Leonel Franca, ensinar o jovem a *servir-se da imaginação, da inteligência e da razão para todos os misteres da vida* (2).

No isolamento dos colégios, cercados de conforto, sob a orientação da *Ratio Studiorum*, os alunos sentem os estudos como uma evasão à rotina fastidiosa :

> *O retorno às fontes autorizadas do saber clássico e medieval oferece a essa elite de estudiosos uma fuga e uma compensação reconfortante aos aspectos mais grosseiros e materiais da luta pela vida, em que lá fora se debatem os colonos /.../ Cria-se, assim, um mundo irreal, entretecido de abstrações e minúcias de erudição. As peças de retórica e de parenética sacra, intercaladas com versificações latinas, apólogos e epigramas, completam o quadro cultural em que se alimenta essa elite de estudiosos. O retorno saudosista ao passado, à mentalidade da idade média, justifica e sanciona o alheiamento e a fuga dessa elite intelectual às trepidantes e triturantes realidades imediatas da colônia (3).*

Esse ensino é, portanto, formal, desprovido de conteúdo ideológico e social, dedicado aos requintes de erudição e de imitação dos modelos clás

(2) Leonel Franca, O Método Pedagógico dos Jesuítas, Rio de Janeiro, Agir, 1952, p. 83.

(3) Luiz Alves de Mattos, Primórdios da Educação no Brasil : o período heróico, Rio de Janeiro, Aurora, 1958, p. 296.

sicos, preservando, assim, uma cultura colocada à margem da vida. A Companhia de Jesus *só formou no Brasil clérigos e letrados*, segundo Fernando de Azevedo, que ainda afirma : *nenhum deles se destacou na Colônia por qualquer interesse pelas ciências físicas e naturais ou preocupação com atividades científicas, técnicas ou artísticas*(4). Pedro Calmon ratifica esta idéia: *nos colégios a* Ratio Studiorum *fazia homens letrados e casuistas. Não concorriam as ciências com as letras* (5).

Em termos pedagógicos, devemos ainda observar que a Metrópole sempre considerou o ensino da língua como fator importante de dominação, não só no sentido político de ocupação da terra, mas segundo todo o quadro que compunha o espírito da nação portuguesa. Por isso, a educação brasileira, no período colonial, estendendo-se depois ao Império, associa estreitamente a família, a igreja, o poder econômico e político, como instituições convergentes e solidárias. As escolas prolongavam e reforçavam os valores, hábitos e interesses da elite. É por isso que nelas só se ensinavam, nesses três séculos de história colonial,

> *as disciplinas de base, ou sejam, a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao ensino das línguas latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão* (6).

Este humanismo divorciado da realidade social não impregnou só a educação brasileira imposta pelos jesuítas, mas, segundo Luiz Alves de Mattos, *incorporou-se na nossa tradição e chegou até nossos dias* (7).Com efeito, após a expulsão dos jesuítas, já sob a inspiração do iluminismo, a educação brasileira passa a se realizar num contexto cultural de espírito reformista e nacionalista, sem deixar de lado o tom religioso e humanístico . Isto é confirmado por Laerte Ramos de Carvalho, quando se refere ao guia oficial de orientação pedagógica — *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luiz

(4) Fernando de Azevedo, A cultura Brasileira, tomo terceiro, 3a. edição, revista e ampliada, São Paulo, Melhoramentos, 1958, pp. 38 e 39.
(5) Pedro Calmon, História Social do Brasil, 1º tomo, 2a. edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1937, p. 126.
(6) Afrânio Coutinho,dir., A Literatura no Brasil, Vol. I, tomo I , Rio de Janeiro, Editorial Sul Americana S.A., 1955, p. 130.
(7) L.A. de Mattos, op. cit., p. 297.

Verney — como *um instrumento propedêutico destinado a diminuir os cansaços e conduzir rapidamente os estudantes à compreensão da latinidade*[8]. Trata-se, portanto, de acordo com os princípios de secularização das Reformas Pombalinas, de desenvolver muito mais o gosto dos ideais clássicos da cultura que propriamente o interesse pela língua latina.

Antes, sob a orientação dos jesuítas, num clima de entusiasmo incontido pelo estudo e pela imitação da Antigüidade Clássica, o ensino do latim ganhara sentido de principal valor, sendo aplicado através da técnica de tradução de vocábulos, passando a ter a gramática um objetivo em si mesma. Palavras vertidas isoladamente deviam ser ligadas às regras memorizadas de uma gramática, de forma que, como lembra Valnir Chagas, *em vez de uma técnica de ensino, nascera uma liturgia...* [9].

Posteriormente, já sob o clima de nacionalismo, ganharam importância as línguas vernáculas, sem que, entretanto, seu ensino tivesse perdido o antigo caráter formalista. O mesmo anacronismo do ensino do latim invade o ensino do vernáculo, restrito à aprendizagem de vocabulário seguida de memorização indiscriminada das regras de gramática.

Por volta de 1838, pelo plano de estudos do Colégio Pedro II, percebemos um considerável declínio de importância atribuída ao ensino do português, limitado ao estudo de gramática e lições de retórica e poética, segundo os mesmos procedimentos metodológicos de antes.

A reforma Paulino de Souza, em 1870, recupera a importância do estudo do vernáculo, conquista que vem a ser anulada oito anos após, quando se confere maior valor ao estudo do francês e do inglês. Abílio César Borges, conhecido educador dessa época, critica a metodologia adotada, observando que *os mestres sobem com a criança a elevadas questões de lingüística e filosofia da gramática, incompreensíveis ainda para as jovens inteligências* [10]. De um modo geral, em que pesem algumas tentativas isoladas de

(8) Laerte Ramos de Carvalho, As Reformas Pombalinas da Instrução Pública, São Paulo, José Magalhães Ltda, 1952 (tese apresentada ao Concurso de Cátedra de História e Filosofia da Educação da USP), p. 14.

(9) Valnir Chagas, Didática Especial de Línguas Modernas, 2a. edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1967, p. 26.

(10) Apud Maria de Lourdes Haidar, O Ensino Secundário no Império Brasileiro, São Paulo, Editora da USP, Editorial Grijalbo, Ltda. , 1972 , p. 177.

inovação, como as do Colégio Abílio (Bahia), e, mais tarde, as de Silva Jardim, mantêm-se atuantes os métodos tradicionais, preocupados apenas com os hábitos mecânicos de memorização e repetição.

Esse formalismo, ligado ao espírito humanista que se incorpora à nossa cultura, sobrepõe-se aos esforços isolados de inovação metodológica , resguardando a metodologia tradicional, ainda que mais recentemente esta venha a se disfarçar em novas modalidades, de tal forma que é possível afirmar com Juraci Silveira que, ainda em nossos dias, a *correção da forma constitui o problema básico e único do ensino da linguagem*(11). O formalismo metodológico e a tradição humanista, interrelacionadamente, são, pois, duas características marcantes do ensino do português, ao longo de nossa história.

Como veremos a seguir, embora a sociedade contemporânea seja policultural, a escola ainda se mantém presa a uma concepção tradicional, que vê o papel da educação formal como fundamentalmente o de transmitir os valores da cultura consagrada pela elite intelectual, mesmo que isto venha a se chocar com as necessidades, interesses e aptidões de sua clientela. Daí as ambigüidades, os conflitos e a multiplicidade de orientações que caracterizam atualmente a educação e, conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa.

2. O ensino da língua num contexto policultural

Ao analisarmos as origens da metodologia do ensino do português no Brasil, pudemos constatar que, desde os seus primórdios, a educação brasileira esteve totalmente divorciada da realidade social. Evidenciou-se, desse modo, o caráter meramente formal do ensino, voltado apenas para os requintes de erudição e desprovido de qualquer preocupação com a análise de conteúdos de natureza ideológica ou social.

Esta concepção persistiu ao longo da história da nossa educação e a sua associação à metodologia tradicional, cujo anacronismo se fez presente

(11) Juraci Silveira, *Considerações em torno do Ensino da Linguagem na Escola Primária*, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXIX, nº 70, abril/junho de 1958, p. 53.

desde a sua origem, contribuiu ainda mais para esvaziar o ensino da língua de toda e qualquer vinculação com a realidade social.

No quadro atual do sistema educacional brasileiro, vemos que a instituição escolar, *organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade*(12), mantém, ainda, o seu caráter elitista e reprodutor. Isto porque a escola, como uma instituição a serviço da estrutura social na qual está inserida, encontra-se, atualmente, servindo a uma sociedade onde a ordem econômica (de natureza capitalista) *produz e reproduz quotidianamente as desigualdades entre as classes sociais*(13). Assim, o papel social da escola, uma vez encarada como única via de acesso a degraus mais elevados na escada social, seria, segundo Luiz A. Cunha, o de *discriminar as pessoas que são portadoras da cultura, ou que conseguem interiorizá-la rapidamente, e de conferir-lhes um sinal distintivo disso : o diploma*(14).

Entretanto, visto que os padrões da escola são os padrões da classe dominante e a cultura aí privilegiada é a cultura da elite(15), o processo de avaliação escolar conferirá a sua aprovação apenas aos indivíduos que demonstrarem a incorporação dos valores, atitudes e ideologias características desta classe. Conseqüentemente, a escola se encarrega de marginalizar os demais, dissimulando esta discriminação ao atribuir o fracasso escolar a *razões de ordem intelectiva* (16) — na realidade, apenas uma expressão de distinções sociais prévias.

Evidencia-se, desse modo, o papel que a escola tem desempenhado na reprodução da estrutura social vigente, atestado do seu caráter muito mais conservador do que propriamente contestador ou inovador, como talvez pudesse ser de esperar numa instituição que se situa como a principal no âmbito formal da educação.

---

(12) Luiz Antônio Cunha, Educação e Desenvolvimento no Brasil, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, p. 56.

(13) Idem ibidem, pp. 56/57.

(14) Idem ibidem, p. 222

(15) *A classe dominante tem o poder de impor a sua cultura como sendo a cultura, abrangendo a fala, os hábitos e as aspirações 'naturais' próprias da 'civilização' e da 'humanidade'* (Luiz Antônio Cunha , op. cit., p. 222).

(16) Ministério da Educação e Cultura, *Plano Setorial de Educação e Cultura*, 1972 - 1974, apud Luiz A. Cunha, op. cit., p. 51.

Obviamente, poder-se-ia argumentar que à escola competiria suprir as deficiências culturais dos indivíduos originários de meios sociais menos favorecidos, em termos de oportunidade de acesso a fenômenos culturais produzidos em outras esferas da cultura. É, contudo, evidente que a escola, tal como ela se encontra, não teria quaisquer possibilidades de fazê-lo, mesmo porque isto implicaria a necessidade de uma mudança radical na estrutura de uma sociedade que ainda confunde cultura com conhecimento — e até mesmo com o próprio ato da transmissão do conhecimento — e que utiliza, como critério para a hierarquização dos indivíduos que a compõem, o grau de escolaridade e o número de diplomas, certificados e títulos por eles obtido. E mais ainda, em virtude da necessidade de se mascarar o papel da escola na conservação desta concepção elitizante de *cultura*, mantendo-se a ilusão de oportunidades iguais para todos, a política de extensão dos serviços da escola a um número cada vez maior de indivíduos, ao invés de acarretar a *democratização* do ensino, equiparando os níveis culturais dos novos *beneficiados* aos níveis da sua habitual clientela de elite — o que seria, aparentemente, o seu objetivo — , apenas contribuiu para uma maior inadequação do sistema escolar aos interesses e necessidades da agora tão diversificada clientela. (A heterogeneidade da clientela não diz respeito apenas às diferenças de necessidades e interesses, mas também envolve o acentuado desnível, em termos de aptidões intelectuais, entre os socialmente mais favorecidos e aqueles cuja infância se caracteriza pela fome e pela marginalização cultural).

Somos assim tentados a concordar com Luiz Marcuschi quando, interpretando o pensamento de Bernstein, afirma : *Não vão ser as pobres e mal preparadas 'aulas de recuperação' (ou ensino compensatório), que irão libertar a criança das amarras sociais que a ligam a uma situação herdada*(17). Aliás, Bernstein indigna-se contra o ensino compensatório justamente pelo fato de este conceito implicar a falta de alguma coisa para a criança — e esta alguma coisa seria, evidentemente, o sistema de valores veiculado pela escola —, o que reflete a discriminação social feita no âmbito da educação formal, cujo mecanismo de atuação já tivemos oportunidade de explicitar(18).

(17) Luiz Marcuschi, Linguagem e Classes Sociais; introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre, Movimento, Editora da URGS, 1975, p. 48.

(18) Voltaremos a abordar a concepção de Bernstein acerca da possibilidade de êxito escolar das crianças oriundas de meios culturalmente marginalizados quando tratarmos do caráter conservador e discriminador do ensino da língua nas escolas.

Diante desse quadro apresentado pelo sistema educacional, não seria de surpreender o entusiasmo com que foi acolhido o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, especialmente com o aparecimento da televisão, em cuja atuação passaram a ser depositadas todas as esperanças de uma educação renovada e equalitária.

Consideremos esta afirmação de Wilson Aguiar, em palestra realizada no ano de 1967 :

> *O que se sente /.../ é que o mundo atual marcha em direção a um novo humanismo, caracterizado pela socialização da cultura;as respostas que nos chegam nos inclinam a acreditar que a televisão surge no cenário mundial como uma incomparável biblioteca franqueada a todos, jovens e velhos, pretos e brancos, sem distinção de sexo, credo religioso ou político* (19)

O tom entusiástico deixa bem evidente a imensa expectativa que cercou o desenvolvimento dos meios de comunicação, uma vez que se chegou a acreditar ter sido encontrada a fórmula que finalmente levaria à superação dos problemas de marginalização cultural e de desigualdade de oportunidades educacionais, tanto no âmbito informal (família e comunidade), como no âmbito formal (instituição escolar), comuns a grande parte da população brasileira.

No entanto, decorrido um certo tempo da explosão de euforia, que levou, inclusive, os mais entusiastas a propalarem a utilização generalizada dos *mass media* na educação, em substituição à tradicional situação de sala-de-aula, os benefícios advindos da comunicação de massa mostraram-se , também, altamente questionáveis. Assim, dentre os que têm procurado avaliar os efeitos globais dos meios de comunicação de massa, as opiniões são contraditórias. Rosenberg, por exemplo, entende que os meios de comunicação de massa, *desumanizam o homem e ameaçam sua autonomia, rebaixam os padrões de gosto, brutalizam os sentidos, abrem o caminho para o totalitarismo*(20). Por outro lado, a posição de DeFleur, citada por Pfromm Netto, é francamente otimista :

---

(19) Wilson de Almeida Aguiar, *A Televisão no Desenvolvimento Cultural da massa* in Revista Brasileira de Comunicação, Faculdade de Comunicação, UnB, ano 1, nº 1, Brasília, março de 1968, p. 31.

(20) Apud Samuel Pfromm Netto, Comunicação de Massa,São Paulo, Livraria Pioneira Editora - EDUSP, 1972, p. 27.

...(1) os MCM põem a nu o pecado e a corrupção, (2) são guardiães da liberdade de expressão, (3) proporcionam pelo menos alguma cultura a milhões de pessoas pela primeira vez, (4) proporcionam divertimento diário inofensivo às massas cansadas que compõem a força de trabalho (5) informam-nos sobre o que está acontecendo no mundo, (6) fazem com que nosso padrão de vida melhore, com sua insistência na compra e consumo de produtos, estimulando nossa instituição econômica (21)

Ambas as posições nos parecem igualmente extremadas e parciais. Tanto da parte dos que assumem a defesa do individualismo, contra a massificação atribuída aos *mass media*, como da parte dos entusiastas da comunicação de massa, evidencia-se uma tomada de posição em termos absolutos e dogmáticos. Nem uns nem outros levam em consideração o que Lucien Goldmann considera o aspecto fundamental da comunicação, qual seja *a estrutura do receptor* :

A transmissão de um conjunto de conhecimentos não depende apenas da quantidade, nem mesmo da natureza /.../ das informações emitidas, mas, também, e em primeiro lugar, disso que, em linguagem moderna, poderíamos chamar a estrutura do receptor, e que, no caso preciso, é constituído pela estrutura mental e psíquica dos indivíduos que freqüentam as escolas, ouvem rádio, assistem televisão, vão ao cinema e lêem livros de bolso ou as histórias em quadrinhos (22).

Desta forma, a ação dos meios de comunicação de massa sobre a sociedade não poderia ser avaliada como *boa* ou *má* em si mesma, mas o padrão de julgamento deveria, necessariamente, tomar como ponto de partida a atitude dos indivíduos com relação à utilização desses meios, bem como dos conteúdos culturais por eles veiculados. E quando falamos em indivíduos, não estamos nos referindo àquele público abstrato — porque prejulgado no que diz respeito aos seus gostos, às suas necessidades culturais e aptidões intelectuais —, mas a um público diferenciado justamente pelos tipos de atitude em relação à cultura veiculada.

---

(21) Apud Samuel Pfromm Netto, op. cit., p. 28

(22) Lucien Goldmann, A Criação Cultural na Sociedade Moderna, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972, p. 20.

Na realidade, não é suficiente que a cultura divulgada pelos *mass media* seja de boa qualidade; a par disso, é imprescindível que haja, por parte do destinatário, uma *receptividade cultural, uma preparação cultural orgânica*, segundo Radice, para quem a *cultura nunca é a soma de experiências e conhecimentos : é sempre* organização mental *de experiências e conhecimentos interligados* (23).

Entretanto, se considerarmos que o indivíduo se encontra situado no quadro de uma cultura em *mosaico*, recebendo, como já vimos, fluxos de mensagem não hierarquizados — de onde compete a cada um extrair e articular os seus próprios elementos —, parece-nos bastante difícil que por si só ele consiga adquirir essa *organização mental* a que se refere Radice. Daí os meios de comunicação de massa não terem atendido plenamente às expectativas dos que neles depositaram as mais otimistas esperanças, antes representando mais uma ilusão de abertura educacional.

Configurar-se-ia um impasse, se aplicássemos à realidade brasileira o comentário de Pfromm Netto, quando este traduz a posição de Crosland :

> *Os MCM seriam, assim, uma espécie de espelho, a refletir a qualidade da educação de um povo. Se o nível desta é baixo, se esta não beneficia senão uma parte exígua da população, se o tempo de permanência nas escolas — em horas diárias e em anos — é muito limitado para a maioria das pessoas, e se as escolas de nível pré-primário, elementar e médio não ensinam os jovens a discriminar padrões de excelência e bom gosto, nem os ensinam a melhorar a qualidade de suas vidas diárias, dificilmente os MCM desse povo poderão oferecer algo melhor do que trivialidades, sordidez, violência, mau gosto* (24).

Sabendo, contudo, que a atuação dos meios de comunicação de massa sobre a sociedade, quaisquer sejam os padrões de qualidade dos conteúdos por eles veiculados, é crescente e irreversível, somos levados a crer que a tentativa de solução do impasse deveria, necessariamente, partir do âmbito da educação formal, o que implicaria a exigência de a própria escola se empenhar num processo de reorganização. Com relação ao ensino da língua, este processo de reorganização determinaria a necessidade de mudanças radicais, desde o estabelecimento de objetivos, até à seleção dos conteúdos e à

(23) Lucio Lombardo Radice, Educação e Revolução, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 72 (destaques do autor)

(24) Samuel Pfromm Netto, op. cit., pp 33/34.

sua organização metodológica.

Na análise da composição dos manuais didáticos, que realizamos no primeiro capítulo, havíamos chegado, em resumo, às seguintes constatações : 1) incorporação aleatória de manifestações de diversas esferas de cultura ; 2) utilização do texto apenas como pretexto; 3) predomínio de questões que exigem do aluno a mera restituição; 4) ausência marcante de situações que estimulem um posicionamento crítico por parte do aluno; 5) o ensino da gramática como a espinha dorsal do estudo da língua; 6) caráter de repetição mecânica no estudo das estruturas da língua; 7) caráter de treinamento -- fundado na crença aos modelos — na prática de redação; 8) banalização do conteúdo como recurso de aliciamento do aluno; 9) sincretismo de orientações na apresentação do conteúdo.

Esse tipo de ensino mantém e reforça o caráter meramente formal e , conseqüentemente, conservador e alienante. Permanece preso à língua muito mais enquanto instituição, do que enquanto ação. Isto se torna perfeitamente compreensível, se levarmos em conta o fato de que o ato pedagógico funda-se, essencialmente, sobre a linguagem — esta, como já vimos, veiculadora das ideologias dos grupos dominantes —, bem como a circunstância de a educação escolar desempenhar importante papel na preservação do *status quo*. e ao mesmo tempo, exercer uma função dissimuladora da discriminação social. Em tal esquema de reprodução, o ensino não poderia, evidentemente, deixar de lado o estudo descomprometido e inócuo da sintaxe e do léxico, para analisar a complexidade das implicações da linguagem no dinamismo das interrelações sociais. E isto porque, um ensino voltado para uma visão crítica das funções da linguagem e dos seus mecanismos de atuação no todo social deixaria de atender aos interesses dos socialmente mais favorecidos, na medida em que tornaria os demais membros do grupo menos permeáveis às suas influências.

Deste modo, embora a atual situação do ensino da língua — cujos resultados, em termos de eficiência e funcionalidade, têm sido apontados como altamente negativos — possa estar em desacordo com os interesses e necessidades da quase totalidade dos alunos das escolas de primeiro e segundo graus, não podemos deixar de reconhecer que ele convém aos propósitos da escola, sobretudo no que tange à exclusiva aceitação e valorização da cultura da classe dominante — ignorando toda e qualquer manifestação de cultura das classes socialmente menos favorecidas — ao *ensinar* os padrões ditos cultos da língua, dentro da perspectiva escola/escada com vistas à ascensão social.

Esta discriminação social, indiretamente feita por um sistema educacional voltado apenas para uma perspectiva de valores, é violentamente combatida por Bernstein, uma vez que, em seu modo de pensar, as crianças oriundas das classes sociais inferiores e, portanto, culturalmente marginalizadas, estariam, logo de início, destinadas ao fracasso escolar. Explicitando melhor o seu ponto de vista, ele acredita que as formas de linguagem, as quais dependem de características culturais, e não de características individuais

> *déterminent la possibilité ou au contraire l'impossibilité d'acquérir des compétences - à la fois intellectuelles et sociales - dont la possession conditione la réussite scolaire et profissionnelle* (25).

As diferenças lingüísticas entre as camadas inferiores e as camadas superiores da sociedade resultariam da diferença entre os tipos de discurso dominantes característicos de cada uma dessas categorias, o que determinaria tipos diferentes de relações dos indivíduos com o meio :

> *Le langage existe en relation avec le désir d' exprimer et de communiquer; en conséquence, le type de structure linguistique — la manière dont les mots et phrases sont reliés entre eux— induit une forme particulière de structuration du sentiment et produit de la sorte le véritable instrument dont dispose l'individu pour répondre à son milieu et pour être en interaction avec lui* (26).

Bernstein caracteriza dois tipos de linguagem : a linguagem formal (*langage formel*) — que

> *facilite l'élaboration verbale des intentions subjetives, accroît la sensibilité aux distinctions et aux différences, et à leurs conséquences, et rend attentif aux possibilités offertes par un système complexe de concepts hiérarchisés pour l'organization de l'expérience* (27) —

e a linguagem comum (*langage commun*), caracterizada pela simplicidade gramatical e pobreza sintática, o que não favorece a comunicação de idéias e de

(25) Basil Bernstein, Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Les éditions de Minuit, 1975, p. 26 .
(26) Basil Bernstein, op. cit., pp. 32/33.
(27) Idem ibidem., p. 31.

relações que necessitem uma formulação precisa. A criança oriunda das camadas superiores aprende tanto um como outro tipo de linguagem e é capaz de utilizá-los em funções do contexto social no qual se encontra. Já a criança proveniente das camadas inferiores se encontra reduzida à linguagem comum e suas impressões pessoais são exprimidas por meio de um simbolismo expresso, *c'est-à-dire d'une manière non verbale ou par la médiation d'une structure linguistique limitée* (28).

Portanto, para Bernstein, não há oposição entre os valores dos professores e aqueles dos alunos da classe superior; isto inclui a predisposição destes em aceitar a estrutura linguística da comunicação, respondendo a ela de maneira satisfatória

> *La structure sociale de l'école, les moyens et les fins de l' éducation constituent un cadre que l'enfant des classes supérieures est capable d'accepter, d'exploiter, et au quel il répond* (29).

Já o aluno proveniente das camadas inferiores, diante das tentativas de imposição de um uso diferente da linguagem e de mudança de modo de comunicação, encontra-se numa situação crítica, *véritablement desconcerté par la nécessité d'acquérir un vocabulaire ou d'utiliser les mots d'une manière que lui est étrangère* (30). Assim, Bernstein conclui que o fracasso escolar das crianças da classe inferior está diretamente vinculado à utilização de um código restrito, a qual, em virtude da relevância que nela assumem os aspectos pessoais, diverge radicalmente do tipo de linguagem solicitado na situação pedagógica, cuja ênfase recai sobre os aspectos lógicos. Daí ele afirmar que :

> *C'est parce que l'enfant des classes populaires confère un sens à un aspect du langage différent de celui que requiert la situation pédagogique qu'il est réfractaire aux tentatives pour l'amener à enrichir son vocabulaire, à manipuler les mots et à construire des phrases correctes. Parce qu'il a appris antérieurement à énoncer ses impressions personnelles par l'intermediaire du symbolisme expressif et du langage commun, il n'éprouve guère le bésoin d'acquérir des mots nouveaux ou d'ordonner le vocabulaire qu'il détient pour exprimer ces impressions* (31).

(28) Idem ibidem., p. 39.
(29) Basil Bernstein, op. cit., p. 38
(30) Idem ibidem, p. 52.
(31) Idem ibidem, p. 52.

Em consequência, ao invés de as escolas tentarem dar às crianças oriundas das camadas inferiores uma linguagem que não corresponde ao seu meio, preocupando-se em adaptá-la à classe média, o professor deveria *estar em condições de estender a linguagem da criança em vez de procurar modificá-la para a dele* (32).

Na realidade, entretanto, a escola não leva em consideração as diferenças culturais de sua clientela, atualmente caracterizada como bastante heterogênea, utilizando os mesmos conteúdos e as mesmas orientações metodológicas para todos os alunos indiscriminadamente. Talvez a única tentativa de solucionar o problema do rendimento escolar dos alunos culturalmente marginalizados tenha sido empreendida justamente no sentido de intensificar, através das aulas de recuperação, ou *ensino compensatório*, a aprendizagem das estruturas linguísticas do código elaborado. Entretanto, em consequência da não atribuição de significado, por parte dos alunos, ao material a ser aprendido (uma vez que a sua estrutura cognitiva está organizada em termos da utilização de um outro tipo de código), a aprendizagem acaba por se reduzir à repetição mecânica de modelos, cujos resultados, além de serem altamente questionáveis em termos de possibilidade de utilização efetiva em situações diversas da situação de aprendizagem, mostram - se facilmente sujeitos ao esquecimento(33).

Isto vai justificar, ao menos em grande parte, a metodologia empregada no ensino da língua (que, como vimos, se caracteriza pela repetição exaustiva de exercícios de gramática) e, mais especificamente no ensino da redação, esta resumindo-se, quase sempre, ao fornecimento de temas e modelos, e tendo como objetivo primordial a aplicação do vocabulário e das regras gramaticais *aprendidos* na sala de aula. Este objetivo se torna bastante evidente se observarmos a atuação do professor, no que diz respeito à *correção* das redações elaboradas pelos seus alunos, a qual normalmente se restringe a apontar erros de ortografia e gramática e, no máximo, chega a chamar a atenção para a má construção das frases ou a falta de clareza. Deste modo, a preocupação fundamental do professor, no ensino da redação, tem-se limitado, ainda hoje, aos aspectos formais, uma vez que este, também in

(32) Luiz Marcuschi, op. cit., p. 66.

(33) A respeito de aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, ver David P. Ausubel, Educational Psychology : a cognitive view, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968, cap.3, p.107 a 115.

serido no contexto educacional, no mais das vezes não se dá conta dos múltiplos e complexos fatores envolvidos no ato pedagógico, sequer questionando a validade, em termos funcionais, de sua atividade junto aos alunos.

Esta ausência de uma atitude de questionamento, por parte do professor, em relação ao porquê de cada uma das atividades por ele propostas aos alunos, não chega a surpreender, uma vez considerado o fato de que o professor é também um produto deste mesmo sistema educacional, no qual hoje atua, e, portanto, habituado, ao longo de sua vida, a aceitar a escola e os valores por ela veiculados como necessidades inquestionáveis. Além disto, não podemos ignorar que o professor, inserido nesse contexto, permanece sujeito às suas influências de caráter conservador e, portanto, alienante, desde que a sua dedicação, em tempo integral, às atividades de docência não só o impede de adquirir uma visão global do sistema e dos diversos fatores que sobre ele atuam, mas também não lhe permite tomar distância para refletir sobre a complexidade da teia de interrelações, que se esconde por detrás de cada pequeno problema, surgido ao nível de disciplina, mas cuja solução normalmente só poderá e deverá ser pensada em um horizonte mais amplo.

Desta forma, afirmações tais que os alunos se mostram *de uma maneira ou de outra alienados, fora da realidade e do cotidiano*(34), ou que o estudante fala como *um ser impessoal*, que *se resguarda, não consegue se lançar, não consegue escrever*(35), apenas vêm confirmar o caráter alienante do atual ensino da redação, o qual demonstra, assim, estar em perfeita consonância com as tendências gerais de todo o sistema educacional brasileiro.

O aluno brasileiro se encontra, na totalidade de sua vida escolar, completamente marginalizado e desestimulado em termos de uma participação efetiva no meio a que pertence. O que deveria ser um momento propício para um posicionamento consciente, tendo em vista uma atuação na comunidade, tem-se prolongado cada vez mais em termos de extensão da escolaridade, distendendo, desta forma, o período de *incapacidade* e dependência do jovem escolarizado.

Vemos transparecer, em todos os aspectos da estrutura escolar (desde a organização administrativa, à elaboração dos currículos ou ao relacio-

(34) Folha de São Paulo, 02/09/76, p. 16.

(35) O Estado de São Paulo, 19/10/76, p. 18.

namento professor-aluno), o caráter paternalista e dominador de uma escola que quase nunca solicita ou permite a participação dos seus alunos em termos de co-responsabilidade no processo educacional.

Desse modo, o que ocorre, também na vida escolar, é que o indivíduo é apenas treinado a repetir : aí sob pena de sofrer os rigores da avaliação, comumente usada como arma de repressão, ele deve repetir a palavra — sempre *verdadeira* — do mestre e sente-se obrigado a imitar o comportamento da autoridade, convertido em modelo para toda e qualquer atitude que vise à aprovação da instituição. Assim, à medida que o indivíduo galga etapas em sua carreira de estudante, ele acaba por se acomodar, tentando emitir apenas aquelas respostas que ele espera satisfaçam às expectativas dos mestres, deixando de lado atitudes que demonstrem um mínimo de autonomia e independência em relação aos modelos que lhe são impostos. Isto porque, numa sala de aula, o saber já está instituído, *avec ses modes de conservation, de représentation, de transmission, de contrôle et de sanction* (36).

Desse modo, fundando-se no espírito de sujeição, a escola repete um saber, não sem antes organizar um aparato de restituição a ser garantida por normas disciplinares, tarefas e exames, sem levar em conta os reais interesses dos alunos. Alienada da realidade, a escola, por si, só pode produzir alienados e transmitir um saber de valor duvidoso.

Vimos que o indivíduo, numa sociedade de consumo, está permanentemente sujeito à recepção acrítica, meramente passiva e desorganizada dos conteúdos que lhe são impostos através dos meios de comunicação de massa . Consideramos também que a educação não se tem empenhado realmente num processo de reorganização, que buscasse uma saída para o círculo vicioso, em que se coloca o grau de qualidade da comunicação de massa como diretamente relacionado ao nível de educação do povo. Por tudo isso, acreditamos poder afirmar que muitos dos problemas apresentados por nossos alunos no tocante à expressão oral e escrita — a falta de clareza e coerência no desenvolvimento das idéias, a argumentação falha e quase mesmo inexistente, o temor de se colocar naquilo que diz ou escreve, a desorganização do pensamento como indicador da ausência do hábito de reflexão, a inexistência de uma postura crítica ante a realidade que os cerca, a abundância de frases feitas e a gratuidade de suas afirmações, entre muitos outros que poderíamos rela

(36) René Lourau, L'Analyse Institutionnelle, Paris, Les éditions de Minuit, 1970, p. 241.

cionar — são, em grande parte, reflexos de um fenômeno muito mais amplo, que envolve a sociedade como um todo, e sobre o qual a educação não tem sabido trabalhar.

Desta forma, em nossa opinião, o que se configura não é propriamente um simples fenômeno de *incapacidade* de expressão por parte dos alunos brasileiros, mas sobretudo uma progressiva *adaptação* a novos padrões sócio-culturais.

3. Perspectivas para o ensino da redação

Acreditando ter demonstrado que grande parte das deficiências expressionais dos nossos alunos não podem ser simplesmente encaradas como uma *incapacidade* — que lhes seria, desse modo, atribuída, como inerente à sua própria organização intelectiva —, mas antes refletem uma progressiva adaptação do indivíduo aos novos padrões veiculados no contexto sócio-cultural em que se insere, passaremos a esboçar, em linhas gerais, perspectivas que pensamos possam significar uma abertura para o ensino da redação.

Em termos de Comunicação e Expressão, é óbvio o reconhecimento de que muito mais diversificadas, ricas, naturais e, conseqüentemente, significativas são as experiências do aluno fora da sala de aula, onde ele está mergulhado num mundo de palavras, sons e imagens. É evidente que os meios de comunicação de massa possuem uma quantidade de recursos muito mais atraentes do que aqueles dos quais a escola se tem servido para a transmissão dos conteúdos. A prática escolar da redação não deveria, pois, desenvolver-se a partir de critérios formalizados, à margem da riqueza própria dessas múltiplas formas de expressão. Ao contrário, deveria buscar o entendimento dos mecanismos intrínsecos das diversas formas de comunicação, promovendo, paulatinamente, a atitude crítica dos alunos e permitindo-lhes, desta forma, uma aprendizagem realmente significativa das diversas técnicas de expressão.

A importância da compreensão das técnicas de utilização da linguagem foi muito bem explicitada por Umberto Eco, ao analisar o discurso persuasivo na sociedade contemporânea :

A grandeza da civilização grega consistia nisto :reconhecia a necessidade da persuasão, mas tornava públicas as suas técnicas. A Retórica de Aristóteles consistia em duas coisas : num manual da persuasão e na denúncia científica, e pública das técnicas de persuasão; é normal que o cidadão seja persuadido, mas deve saber de que modo o persuadimos. Só assim ele se torna mais livre em relação às técnicas de persuasão (37).

Afirmando, ainda, que o homem contemporâneo não pode fugir aos discursos *convincentes e paternalísticos*, conclui que o importante é que todos saibam como agem esses mecanismos :

O estudo das comunicações de massa e da sua técnica, levado ao conhecimento de muitos, pode-se tornar uma educação para a liberdade, uma entre as mais realistas e possíveis (38).

Uma preocupação com o ensino da redação implica, portanto, a nosso ver, retomar, como ponto de partida, a questão dos objetivos. Esta nossa posição se origina do fato de que a maior parte dos professores em exercício têm-se limitado a indagar a respeito das formas pelas quais transmitir o conteúdo de sua disciplina, sem jamais demonstrarem preocupação acerca da *funcionalidade* desse conteúdo — em termos de por quê e para quê ensinar uma determinada disciplina — no que se refere à sua adequação às necessidades, aos valores e aos interesses da clientela a que se destina . O ensino do português (assim como de qualquer disciplina) não pode mais ser entendido como *finalidade* em si mesmo, pelo que se faz necessário verificarmos a medida exata em que o estudo da língua pode, efetivamente, auxiliar o indivíduo no seu processo de educação.

É nossa opinião que o estudo descomprometido e estático de fatos gramaticais deveria ser substituído por uma visão crítica da linguagem,que permitisse a apreensão dos fenômenos lingüísticos no dinamismo de suas relações com o todo cultural, de forma que o aluno fosse, aos poucos, tomando consciência das diversas funções da linguagem, bem como das possíveis maneiras de utilizá-la em conformidade com os objetivos por ele pre

(37) Umberto Eco, Obra Aberta, 2a. edição, São Paulo, Perspectiva,1971, p. 282.

(38) Idem ibidem, p. 282.

tendidos. Acreditamos que a competência do indivíduo em termos de língua não se possa medir apenas pela correção formal. O que caracteriza a propriedade de expressão é justamente o escolher a forma adequada ao conteúdo a ser transmitido, num determinado contexto, estando aí envolvidos três aspectos fundamentais : a necessidade de substantividade do conteúdo, o cuidado para que a maneira de veiculá-lo não concorra para um esvaziamento dos sentidos e a adequação ao contexto no qual se efetua a comunicação.

É certo que a substituição de um estudo meramente formal da língua por uma análise essencialmente crítica e dinâmica vai gerar a necessidade de que sejam repensados os conteúdos até agora *ensinados*. Nesse sentido, dever-se-ia deslocar a ênfase, antes dada ao estudo do vocabulário e da gramática, fazendo-a recair sobre a análise de como os sentidos cristalizados na língua — e que sofrem, nesta sedimentação, uma espécie de debilitação em termos de poder de expressão personalizada — podem, nos atos de expressão verdadeiramente criativos, readquirir a sua força original de significação.

O ensino da redação não mais pode ser confundido com treinamento sistemático do aluno na imitação de modelos ou no desenvolvimento de esquemas que lhe são impostos. Não pode, ainda, reduzir-se a um momento isolado; todos os procedimentos a serem utilizados no ensino da língua devem , fundamentalmente, servir aos propósitos de um ensino voltado para a expressão própria, seja falada ou escrita. Isto significa estarem voltados tanto para a ampliação do contexto cultural do aluno — no sentido de promover a substantividade de idéias — como para a busca das técnicas de expressão que mais se adequem às possibilidades individuais.

Isto nos leva a concluir que o ensino da redação deveria utilizar, como ponto de partida, o estudo de textos representativos das mais diversas formas de expressão escrita — desde a expressão de caráter literário até as formas mais corriqueiras de registro escrito da língua, tais como artigos de jornais, revistas etc. É evidente, entretanto, que o estudo de textos, com vistas ao ensino da redação, deve estar revestido de algumas características bastante peculiares, que o tornam distinto não somente dos *estudos de textos* comumente apresentados nos manuais didáticos, mas também de qualquer estudo de texto voltado para o ensino de quaisquer outros aspectos que não a prática de redação.

De maneira geral, podemos resumir as características de um estudo de texto com vistas ao ensino da redação como sendo :

a. a preocupação com a ampliação do universo cultural do aluno, o que implica um estudo das idéias veiculadas pelo texto, visando, inclusive, à emergência de um posicionamento crítico;

b. comparação das estruturas específicas dos diversos tipos de composição (resultando na aquisição, por parte do aluno, de alguns indicadores para a organização de suas idéias) e análise do modo pelo qual as diversas partes do todo se organizam e se interrelacionam;

c. a observação do tratamento dado a cada um dos aspectos do texto — personagem, motivo, lugar, tempo etc. — e a sua articulação entre si e com o todo;

d. o estudo das características da linguagem e a sua adequação aos objetivos do texto, como por exemplo : os diferentes registros empregados de acordo com os diversos tipos de correspondência, ou os diferentes padrões de linguagem empregados pelos escritores como indicadores do nível sócio-econômico ou do nível cultural de suas personagens;

e. a constatação de alguns princípios que orientam a busca da expressão exata : a escolha da palavra, a economia de linguagem, o *desvio* da norma, a recuperação de palavras etc., como recursos para aumentar a potencialidade de expressão de um texto;

f. a análise das tendências gerais que caracterizam a utilização da linguagem, num determinado momento histórico, e através da qual se pode chegar à percepção dos valores culturais que muitas vezes se ocultam por detrás destas preferências lingüísticas.

Como já frisamos, o nosso propósito aqui foi apenas o de traçar, em linhas gerais, algumas perspectivas para o planejamento do ensino da redação. Evidentemente, o desenvolvimento mais profundo dessas idéias, assim como a sistematização de uma proposta concreta, extrapolam o âmbito deste trabalho, pelo que os reservamos para um eventual tratamento posterior.

CONCLUSÃO

Propusemo -nos, como problema, a averiguar se poderia, simplesmente, estar ocorrendo uma crescente *incapacidade de expressão*, em especial no que diz respeito à escrita, por parte dos nossos alunos — como faz crer uma concepção hoje largamente difundida — ou, ainda, se essas deficiências de desempenho não estariam relacionadas com uma progressiva adaptação aos novos padrões sócio-culturais, veiculados no meio com o qual o indivíduo está em constante interação.

Para tal, procuramos examinar a situação atual da prática escolar da redação. Tomando como ponto de partida algumas das mais recentes opiniões de professores, difundidas por órgãos da imprensa, tentamos estabelecer, em linhas gerais, até que ponto o ensino, tal como tem sido comumente realizado nas escolas, tem contribuído para o fracasso do desempenho escrito do aluno. Este estudo se completou na análise de alguns manuais didáticos, uma vez que, em geral, os professores se limitam a seguir as orientações fornecidas pelos livros que adotam. Este exame compreendeu uma descrição da organização metodológica geral dos manuais selecionados, bem como o estudo crítico da prática de redação por eles proposta. Levantamos, assim, alguns elementos que nos permitiram concluir que essa orientação metodológica era, de maneira geral, bastante insatisfatória, mantendo - se ainda, entre outras coisas, muito presa à autoridade da gramática normativa, à reprodução e restituição mecânicas e ao caráter de treinamento e de aceitação passiva por parte do aluno.

A necessidade de evitarmos a simplificação da problemática que envolve o ensino da redação nos levou à conclusão de que o ensino da língua não pode desconhecer o interrelacionamento entre língua e cultura, assim como as suas mútuas implicações. Daí termos esboçado o quadro sócio-cultural contemporâneo que, admitindo a coexistência de diversos padrões culturais, implica um intercâmbio caracterizado pelo sincretismo de manifestações , provenientes das diversas esferas de cultura.

As solicitações do ambiente sócio-cultural no qual está inserida colocam a escola numa situação de conflito : de um lado, presa a concepções tradicionalistas, cujas raízes remontam aos primórdios da educação no

Brasil, e de outro, pressionada e, até certo ponto, seduzida pelas exigências e pelos padrões de uma sociedade de consumo. Nesse contexto pluricultural, deveria, pois, a escola empenhar-se na sua reorganização, abandonando a função de discriminação e, conseqüentemente, de reprodução do *status quo*, que tem desempenhado até hoje. Em termos de ensino da língua, essa função é levada a efeito através da exclusiva aceitação, por parte da instituição escolar, do código linguístico das camadas superiores da sociedade, o que resulta na imposição destes padrões aos indivíduos oriundos de outras camadas sociais e na marginalização daqueles que porventura não conseguirem assimilá-los. Além disso, tivemos oportunidade de constatar que a escola não tem logrado desenvolver no indivíduo uma atitude de reflexão que permita um posicionamento crítico ante o fluxo de comunicação de massa ao qual está permanentemente submetido, e que resulte numa incorporação menos aleatória e, conseqüentemente, mais significativa dos conteúdos aí veiculados.

A análise que fizemos nos permitiu demonstrar que, em resposta ao nosso problema, não podemos na realidade aceitar a crença de que esteja ocorrendo um simples fenômeno de *incapacidade de expressão* por parte dos alunos brasileiros, mas que a grande maioria das suas dificuldades de expressão apenas refletem mudanças que envolvem a sociedade como um todo. Preferimos então atribuir essa propalada *decadência* da expressão escrita a um fenômeno de adaptação do indivíduo aos novos padrões sócio- culturais veiculados no meio com o qual ele interage permanentemente.

Em vista disso, acreditamos conveniente retomar alguns fatores, levantados ao longo do trabalho, por sua extrema relevância em termos de elaboração e avaliação de planejamento de ensino — não só para a redação, mas para a totalidade das disciplinas do currículo escolar —, explicitando-os e agrupando-os. São eles :

a. a falsa concepção de escola como meio de ascensão social;

b. o fato de o sistema escolar constituir um meio de discriminação social e, ao mesmo tempo, de dissimulá-la;

c. a exclusiva aceitação e valorização, por parte da escola, da cultura da classe dominante;

d. um ensino preso a concepções anacrônicas, desvinculado da realidade do aluno (ensino alienado e alienante), mas, ao mesmo tempo, seduzido pelas solicitações da sociedade de consumo;

e. a heterogeneidade da clientela escolar dificultando grandemente o seu atendimento;

f. a ineficiência patente do ensino frente às exigências de rapidez e funcionalidade características da nossa sociedade;

g. a impossibilidade de a escola suprir as deficiências de indivíduos oriundos de meios culturalmente marginalizados, o que caracteriza, desde o início, a desigualdade na competição;

h. a ausência de uma permanente atitude de questionamento, por parte do educador, em relação à validade, em termos funcionais, de sua atuação junto aos educandos (esta atuação inclui, evidentemente, todos os aspectos envolvidos na interação professor-conteúdo-aluno, que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem).

Apesar de a grande maioria das dificuldades dos alunos estar relacionada, de uma ou de outra forma, com estes elementos que acabamos de destacar e, portanto, extrapolar o âmbito da disciplina, não nos parece que isto implique a impossibilidade de se buscarem alternativas, ao nível da escola, que possam abrir novas perspectivas para a solução dos problemas relativos à expressão escrita. Daí julgarmos que a aceitação das diversas modalidades de cultura, não enquanto recepção indiscriminada e sujeita às influências dos modismos, mas como base para uma reflexão conjunta, de alunos e professores, sobre os mecanismos intrínsecos das diversas formas de comunicação e expressão, sobretudo através da palavra (uma vez que o núcleo das nossas preocupações é a expressão verbal), poderia resultar numa abertura educacional mais rica e criativa.

BIBLIOGRAFIA

I - MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS

1. BENEMANN, J. Milton e Myrian Zahur Elias. Comunicação em Língua Nacional, 6ª série, 1º grau, 9ª edição, São Paulo, Ática, 1977.

2. BENEMANN, J. Milton e L. A. Cadore. Comunicação em Língua Nacional, 7ª série, 1º grau, 6ª edição, São Paulo, Ática, 1977.

3. FERREIRA, Reinaldo Mathias. Comunicação : Atividades de linguagem, 5ª série, 1º grau, 2ª edição, São Paulo, Ática, 1977.

4. FERREIRA, Reinaldo Mathias. Comunicação : atividades de linguagem, 7ª série, 1º grau, São Paulo, Ática, 1977.

5. FRANÇA, Antônio Lages. Estudo Ativo de Língua Portuguesa, 7ª série, 1º grau, São Paulo, Ed. do Brasil, 1977.

6. FRANÇA, Antônio Lages. Estudo Ativo de Língua Portuguesa, 8ª série, 1º grau, São Paulo, Ed. do Brasil, 1977.

7. MESERANI, Samir Curi, Fernando dos Santos e Flávio Vespasiano di Giorgi. Redação Escolar : criatividade, 5ª série, 1º grau, São Paulo, Saraiva, 1976.

8. MESERANI, Samir Curi, Fernando dos Santos e Flávio Vespasiano di Giorgi. Redação Escolar : criatividade, 7ª série, 1º grau, São Paulo, Saraiva, 1976.

II - LIVROS CITADOS

1. ARDOINO, J. prefácio à obra de Daniel Hameline, Du Savoir et des Hommes, Paris, Gauthier - Villars, 1971.

2. AUSUBEL, David P. Educational Psychology : a cognitive view, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

3. AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira, tomo terceiro, 3ª edição revista e ampliada, São Paulo, Melhoramentos, 1958.

4. BELTRÃO, Luiz. Sociedade de Massa : Comunicação e Literatura, Petrópolis, Vozes, 1972.

5. BERNSTEIN, Basil. Langage et Classes Sociales : codes socio-linguístiques et contrôle social, Paris, Les éditions de Minuit, 1975.

6. BOSI, Eclêa. Cultura de Massa e Cultura Popular; leituras de operárias, 2ª edição, Petrópolis, Vozes, 1973.

7. CALMON, Pedro. História Social do Brasil, primeiro tomo, 2ª edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1937.

8. CHAGAS, Valnir. Didática Especial de Línguas Modernas, 2ª edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1967.

9. COHN, Gabriel, Comp. Comunicação e Indústria Cultural, 2ª edição, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1975.

10. COUTINHO, Afrânio, dir. A Literatura no Brasil, vol. I, tomo I, Rio de Janeiro, Editorial Sul Americana S.A., 1955.

11. CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

12. ECO, Umberto. A Estrutura Ausente, 3ª edição, São Paulo, Perspectiva, 1976.

13. ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados, São Paulo, Perspectiva, 1976.

14. ECO, Umberto. Obra Aberta, 2ª edição, São Paulo, Perspectiva, 1971.

15. FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas, Rio de Janeiro, Agir, 1952.

16. GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna, 2ª edição, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974.

17. GOLDMANN, Lucien. A Criação Cultural na Sociedade Moderna, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.

18. GUSDORF, Georges. A Fala, Porto, Edições Despertar, 1970.

19. HAIDAR, Maria de Lourdes M. O Ensino Secundário no Império Brasileiro, São Paulo, Editora da USP, Editorial Grijalbo Ltda., 1972.

20. HYMAN, Ronald T. Ways of Teaching, 2nd edition, Philadelphia, J. B. Lippincott Company, 1974.

21. LOURAU, René. L'Analyse Institutionnelle, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

22. MARCUSCHI, Luiz. Linguagem e Classes Sociais : introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein, Porto Alegre , Movimento, Editora da URGS, 1975.

23. MATTOS, Luiz Alves de. Primórdios da Educação no Brasil : o período heróico, Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

24. McLUHAN, Marshall. Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem, 3ª edição, São Paulo, Cultrix, 1971.

25. MORIN, Edgar. Cultura de Massas no Século XX : o espírito do tempo, 3ª edição, Rio de Janeiro, Forense - Universitária, 1975.

26. PFROMM NETTO, Samuel. Comunicação de Massa, São Paulo, Livraria Pioneira Editora - EDUSP, 1972.

27. RADICE, Lucio Lombardo. Educação e Revolução, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

28. SARTRE, Jean-Paul. As Palavras, 4ª edição, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.

29. SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística General, 6ª edição , Buenos Aires, Losada, 1967.

30. SCAVONE, Lucila, Maria Luiza Belloni e Cléa Sarmento Garbajo. A Dimensão Política na Comunicação de Massa. Um estudo exploratório do caso brasileiro, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975.

31. VÁRIOS. Civilização Industrial e Cultura de Massas, Petrópolis, Vozes, 1973.

32. VÁRIOS. Linguagem da Cultura de Massas : Televisão e Canção, Petrópolis, Vozes, 1973.

III - REVISTAS E PERIÓDICOS CITADOS

1. AGUIAR, Wilson de Almeida. *A Televisão no Desenvolvimento Cultural da Massa.* Revista Brasileira de Comunicação, Faculdade de Comunicação. UNB, ano 1, nº 1, Brasília, março de 1968.

2. ESTADO DE SÃO PAULO (O), Jornal da Tarde. Os resultados da experiência escrita, São Paulo, 19-10-76, p. 18.

3. FOLHA DE SÃO PAULO. Professora aponta a alienação na escrita, São Paulo, 02-09-76, p. 16.

4. LIMA, Luiz Costa. *Comunicação e Cultura de Massa : Abordagem Histórica.* Revista Tempo Brasileiro, 19/20, Rio de Janeiro, Gráfica e Editora Livro S.A., s.d.

5. LINS, Osman. *Assim se vende sabonete, cigarro e educação.* O Estado de São Paulo, Jornal da Tarde, 14-8-76, p. 15.

6. PRETTI, Dino. *Aprendizagem da Escrita : Escola x Meios de Comunicação.* Entrevista. Didata, nº 4 , São Paulo, Cortez e Moraes,1976.

7. SILVEIRA, Juraci. *Considerações em torno do Ensino da Linguagem na Escola Primária.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXIX, nº 70, Rio de Janeiro, abril/junho de 1958.

8. SOARES, Delfim. *Transformação Social e Desumanização Tecnológica .* Andragogia, Revista da Associação Fluminense de Educação, Ano 1, nº 2, Duque de Caxias, 4º trimestre de 1976.

9. UNESCO. La Planification de l'Education, Paris, Unesco, 1970.

IV - TESES E ARTIGOS CITADOS, MAS NÃO PUBLICADOS

1. CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública.* Tese apresentada ao Concurso de Cátedra de História e Filosofia da Educação. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1952. Impressa por José Magalhães Ltda.

2. LAJOLO, Marisa Philbert. *Teoria Literária Moderna e Ensino da Literatura no Segundo Grau do Curso Secundário Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1975, Mimeografada.

3. THIOLLENT, Michel. *As Relações Sociais na Universidade*. Artigo. Campinas. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1977. Mimeografada.