

MARCIA APARECIDA GOULART FALSARELLA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Marcia Aparecida Goulart Falsarella
e aprovada pela Comissão Julgadora
em _____

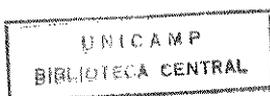
Data: 19 de dezembro de 1989

Assinatura: QIBmok

O TEXTO LIVRE : DAS CONDIÇÕES DE
PRODUÇÃO À LEITURA DO REAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MES TRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração em PSICOLOGIA EDUCACIONAL, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Comissão Julgadora

Albino

do R. G. S.

J. Fontes

À Ana Luiza,
companheira de todos os momentos,
cujo entusiasmo contagia todos a sua volta.

Aos Professores da UNICAMP,
mais do que formadores,
grandes amigos.

Aos meus alunos,
em especial a turma de 1987.

Ao Marcelo,
vítima de atropelamento
e das injustiças sociais.

À minha Mãe e a tia Tina,
que dividiram os cuidados
com minhas filhas.

Para o WALTER
que sempre incentivou
e possibilitou as condições
para realização desse trabalho,
e para minhas filhas

CLAUDIA e HELENA

RESUMO

Esse trabalho é uma reflexão sobre a produção es
crita na escola.

Procura repensar o texto livre como recurso pedag
gógico para o ensino da língua materna, e principalmente, como
elemento de interlocução entre os alunos e o professor.

O núcleo do trabalho é a questão pedagógica in
fluindo na produção de textos escritos e a leitura que o pro
fessor pode fazer desses textos, já que nessa produção aparece
o dizer do aluno que contém os fragmentos do cotidiano.

Considerando o texto livre o "narrar a pr
ópria vida", o "falar para o outro através da escrita", o "documen
tar a própria história", procura-se caracterizar as mudanças
ocorridas durante o ano letivo e analisar a temática subjacen
te aos textos.

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Dedicatória	v
Resumo	vi
I - INTRODUÇÃO	1
II - QUADRO TEÓRICO : ESCOLA E ESCRITA	6
1. Uma concepção de linguagem	6
2. Linguagem e escola	9
3. Sobre a produção de textos	18
4. Produção e leitura de texto na escola : o real e o imaginário	21
5. A escrita na escola : estudos recentes	29
III - O CONTEXTO DO TRABALHO	41
1. O Bairro, A Escola, O Aluno	41
2. O texto livre e suas condições de produção	46
IV - A PRODUÇÃO ESCRITA	64
1. Textos livres : material para análise	64
2. O real e o imaginário : possibilidades de <u>lei</u> tura	76
3. Últimas palavras	85
Referências Bibliográficas	88
BIBLIOGRAFIA	90

ANEXOS	95
- Anexo I	96
- Anexo II	97
- Anexo III	99
- Anexo IV	107
- Anexo V	108
- Anexo VI	110

"A tendência natural das crianças e dos professores que se lançam ao texto livre, é contarem os acontecimentos da sua vida, da aldeia ou do bairro, as aventuras das férias ou os passeios de domingo. Encontramos assim, a criança no seu meio, penetramos, através da vida, no profundo de seus interesses, na realidade do mundo que vibra à sua volta".

Freinet

I - INTRODUÇÃO

Sempre tive em mente que o meu trabalho de dissertação deveria estar relacionado ao meu trabalho em sala de aula.

Mas a sala de aula é tão rica, que o problema é : O que selecionar ? E com que faixa etária trabalhar ?

A linguagem e o jogo simbólico sempre me despertaram um interesse muito grande, desde os tempos de graduação. Comecei estudando o jogo simbólico num Centro de Atendimento ao Pré-Escolar, como um trabalho de estágio supervisionado. Mas a linguagem sempre estava presente, permeando tudo ... Fui contratada por esta instituição para iniciar um programa de orientação educacional para adolescentes. Era um trabalho de educação informal, realizado fora da escola, onde o jogo, a informação profissional, a orientação sexual e o incentivo à leitura e à escrita estavam sempre presentes. Nessa experiência, pude observar que os textos elaborados pelos adolescentes no grupo eram muito mais ricos, com temas mais profundos, do que os que eram feitos na sala de aula. O que acontecia na escola ? Ou melhor, o que acontecia no grupo que não acontecia na escola ?

Quando comecei a trabalhar em uma escola da Rede Municipal de Educação de Campinas, minhas atenções se voltaram novamente para o adolescente. Passei a trabalhar com a 4ª série do I grau, com alunos de 10 a 17 anos.

Procurei trazer para a sala de aula o trabalho que eu realizava no grupo de orientação, e muito do que aprendi participando do Projeto de Incentivo à Leitura.¹ Mexi na disposição das carteiras, trouxe jogos para a sala de aula, incrementei o uso da biblioteca, programei passeios, integrei os conteúdos das diversas disciplinas.

A princípio as crianças não escreviam, não tinham interesse, recusavam-se a escrever, copiavam de livros, ou faziam textos com frases soltas, cheias de adjetivos e pouco sentido.

Depois de um semestre de trabalho, de muita literatura infantil, de dramatizações, de "contos de causos" o que acontecia no pátio (briga), aparecia na sala de aula (a aranha), ou ocorria no bairro (o assalto) era tema para texto, transformava-se em história.

Assim, o problema inicial — como estimular a escrita, deu lugar a outros decorrentes : - O que fazer com todo esse material que "fermenta" e cresce a cada dia ? Como organizar e devolver toda essa produção escrita ? Como aproveitar os textos das crianças para o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas ? E principalmente, o que nos revelam esses textos em termos pessoais e sociais ?

As pesquisas a que se tem tido acesso, em termos de produção de textos, dizem respeito primordialmente às 1^{as} séries (Ciclo Básico) ou de 5^a à 8^a série do 1^o grau, e têm tido um enfoque essencialmente linguístico com repercussões pedagógicas. Do ponto de vista pedagógico, no entanto, permanecem as questões : Como trabalhar a elaboração de textos com alunos de uma 4^a série ? Como proceder com relação à questão metodológica, à questão da avaliação e do conteúdo ? Como o professor em sala de aula trabalha tudo isso ?

A minha preocupação e experiência, já de quatro anos, de efetivo trabalho na sala de aula, tem sido a busca de respostas para essas questões.

Procurei subsídios nas pesquisas de Geraldi (1981), Franchi (1984), entre outros, mas estes trabalhos ain da não dizem respeito ao meu objeto de estudo específico que concerne o trabalho pedagógico e a produção de textos na 4ª série. Não encontrei na leitura desses autores um instrumento de pesquisa que viabilizasse uma análise articulada do trabalho pedagógico e de características do texto livre produzido pelos alunos em sala de aula.

As pesquisas de Bronckart e colaboradores (1985) evidenciaram os efeitos de algumas variações contextuais relacionadas à produção de textos na escola. Os autores procuraram criar um instrumento empírico capaz de controlar o efeito de quatro condições experimentais de produção (recontar um conto tradicional para crianças mais novas; escrever para um jornal contando um fato diferente de um acontecimento recente; escrever uma explicação sobre o funcionamento de uma barragem para crianças que não a conhecem; escrever uma carta para um colega de uma classe paralela sobre um acontecimento verdadeiro e recente) e o fator idade na distribuição dos organizadores nos textos.

Meu trabalho também difere do acima referido, uma vez que a pesquisa realizada se insere e se configura no trabalho pedagógico. Neste sentido, levanta-se para o professor que também quer realizar pesquisa em sala de aula, o problema de como articular seus conhecimentos teóricos, como esses conhecimentos influem no seu trabalho e com que finalidade.

Já em 1981 Brandão discute o conceito de objetividade e rigor científicos, propondo uma metodologia de pesquisa-participante que realiza a síntese entre o estudo dos processos de mudança e o envolvimento do pesquisador na dinâmica destes processos. Assim, o pesquisador, ao invés de só analisar a ocorrência de fenômenos, assume uma postura de observador crítico e de participante ativo, possibilitando ao grupo que está vivendo esse processo, a aquisição de um conhecimento

e de uma consciência crítica do mesmo. Atualmente, vários autores tem apontado na mesma direção (Thiollent, Lüdke e An-dré).

No trabalho em sala de aula, é difícil imaginar uma separação entre o pesquisador (professor) e seu objeto (a produção textual dos alunos) se ele (professor-pesquisador) está inserido nessa realidade social (escola) e suas ações podem provocar mudanças.

Convém lembrar que o professor pesquisador também se educa no processo pois, à medida que apreende a realidade e capta os conflitos e contradições das relações na escola, passa a explorar essas brechas e contradições para que ocorram mudanças.

Porém, o professor-pesquisador, muitas vezes tem a sensação de que está tratando do óbvio. O problema é justamente a interpretação desse "óbvio". No cotidiano, um fato ocorre, o professor o experiencia, o constata na maioria das vezes, o considera irrelevante e não o analisa. Sabemos que é a dimensão da análise que proporciona pistas para que os professores considerem de outra forma.

O professor, pela sua prática cotidiana, tem a suspeita, levanta algumas hipóteses, mas encontra dificuldade de circunscrever seu próprio objeto de pesquisa. Faz-se necessário todo um processo de leitura, de releitura, de estudo e de pesquisa dos possíveis referenciais teóricos. A questão é como o professor pode avançar e construir conhecimentos no âmbito pedagógico. Mais especificamente, que condições o profesor cria na sua sala de aula, para a produção de um texto, por exemplo ? Por que o professor escolhe determinadas atividades em detrimento de outras ? O que diferencia o trabalho de diferentes professores, mesmo quando as atividades propostas (recortes, textos, relatos de experiência, ...) e os objetivos estabelecidos são aparentemente os mesmos ?

Será o relacionamento professor/aluno ? Dinâmi

ca da sala de aula ? Competência técnica do professor ?

Esse estudo não tem a pretensão de dar conta de todas essas questões. Ele está circunscrito à questão da produção de textos livres por alunos de uma 4ª série do 1º grau. Assim, procura-se discutir as condições de produção e leitura de textos livres no contexto de uma escola pública brasileira.

II - QUADRO TEÓRICO : ESCOLA E ESCRITA

1. Uma concepção de linguagem

O estudo da produção de textos na escola envolve uma consideração mais abrangente da linguagem em seus aspectos psicolinguísticos e sociais.

Ao estudar a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, Leontiev (1959) afirma que a linguagem é um produto da coletividade, nascida da necessidade de comunicação no processo de trabalho, que posteriormente, deixou de ter uma relação direta com a produção material e passou a ser suporte da generalização consciente da realidade. Assim, a realidade se encontra reproduzida num sistema de signos, onde a concepção que se tem do mundo, dos outros e de si mesmo emana da lin-guagem.

O estudo do desenvolvimento da linguagem nas crianças por Vygotsky (1934) estabeleceu relações entre o pensamento e a linguagem, apontando para mudanças cognitivas mediadas pela linguagem.

É através de signos e instrumentos que a criança consegue internalizar os meios de adaptação social, e mais tarde expande os limites em sua própria consciência através da interação de símbolos socialmente elaborados (valores sociais e culturais, conhecimento cumulativo e conceitos científicos).

Tanto o uso de signos, como o uso de instrumen

tos, envolvem uma atividade mediada, contudo eles se distinguem na orientação. Os signos são orientados internamente para o domínio do próprio indivíduo, enquanto os instrumentos são orientados externamente visando o domínio da natureza.

As palavras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, bem como do desenvolvimento histórico da consciência como um todo.

Para podermos compreender integralmente a relação entre o pensamento e a palavra precisamos compreender a natureza psicológica do discurso interno.

O discurso interior é um discurso para o próprio locutor, onde o pensamento volta-se para dentro. Não é um mero discurso sem som; possui uma função totalmente diferente, desempenhando um papel regulador ou planejador da ação. Verificamos que a medida que o discurso interior se desenvolve evidencia uma linguagem predicativa, caracterizada por uma sintaxe simplificada, condensada, com um número de palavras extremamente reduzido, e omitindo o sujeito da frase.

As investigações sobre o discurso interior demonstraram que esse discurso opera com a semântica e não com a fonética, evidenciando três peculiaridades semânticas do discurso interior :

1- Predominância do *sentido* das palavras sobre o seu significado, da frase sobre a palavra, e do contexto sobre a frase.

2- A aglutinação de palavras em combinações de modo a formar palavras compostas que exprimem idéias complexas.

3- O "influxo de sentido" que representa a forma como os sentidos das palavras se combinam e congregam, onde os sentidos de diferentes palavras influenciam-se de forma que as primeiras estão contidas nas últimas.

A passagem do discurso interior para o discurso externo é um processo complexo e dinâmico, e não uma simples tradução duma linguagem na outra.

Os motivos para escrever são mais abstratos,

mais intelectualizados do que a fala, encontram-se mais afastados das necessidades imediatas. Na escrita precisamos recriar a situação e representá-la, o que exige um certo distanciamento face a situação real.

A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com discurso interior é diferente da linguagem falada.

Na escrita, para transmitir uma idéia, exige-se uma quantidade de palavras muito maior do que na comunicação oral. O uso exclusivo das palavras e suas combinações no discurso escrito exige o emprego de rascunhos. Mesmo quando não recorremos a um verdadeiro rascunho, o fazemos em pensamento, e este rascunho mental é um discurso interior. A evolução dos rascunhos para a versão final reproduz o nosso processo mental.

O pensamento, ao contrário do discurso, não é constituído por unidades separadas. Ele encontra-se presente em sua globalidade num só momento, enquanto que no discurso tem que ser desenvolvido por fases sucessivas. Assim, como não existe uma correspondência imediata entre o pensamento e as palavras, a transição entre o pensamento e as palavras passa pelo significado.

Bakhtin (1929) reconsidera todo o problema da linguagem dentro de uma orientação marxista geral. Recupera a ênfase sobre a linguagem como atividade, como consciência prática, que havia sido desconsiderada em detrimento de uma "consciência individual" fechada, ou "psique íntima". Argumenta que o significado é necessariamente uma ação social, dependente de uma relação social.

Admite que a relação entre o elemento formal e o significado dentro do signo é inevitavelmente convencional, mas afirma que não é arbitrária, pelo contrário, essa fusão é o resultado de um processo real de desenvolvimento social, nas atividades reais de fala e no desenvolvimento contínuo de uma

linguagem. O "signo" é um produto da atividade de fala entre indivíduos reais que estão numa relação social constante. A linguagem não é uma simples "expressão" da "realidade material". O que temos é uma compreensão dessa realidade através da linguagem, que como consciência prática está impregnada por toda atividade social. Sendo essa compreensão social e contínua, ela ocorre dentro de uma sociedade ativa e em transformação. E a linguagem é a articulação dessa experiência ativa.

O signo é também parte de uma consciência constituída verbalmente, que permite aos indivíduos utilizá-lo nos diferentes atos de comunicação.

O signo, que é social, é internalizado para que seja um signo de relação comunicativa entre as pessoas, e ao mesmo tempo, está disponível materialmente na comunicação. Essa relação entre o signo "interior" e o signo "material" começou a ser explorada por Vygotsky, que percebeu características constitutivas da "fala interior".

A consciência nesse sentido é um *ser social*, e o pensamento verbal não é uma forma inata de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural.

O que se chama de "individualidade criadora" constitui a expressão do núcleo central da orientação social do indivíduo. Assim, a criatividade da língua não pode ser compreendida independente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

2. Linguagem e escola

Geraldi (1984), Soares (1986) e outros, colocam os problemas de linguagem como uma das principais causas do fracasso escolar dos alunos das camadas populares.

Chamam a atenção dos professores para o fato que ensinar *por meio da língua e ensinar a língua*, não são tarefas

só técnicas, mas também políticas, que podem manter ou lutar contra as discriminações e desigualdades sociais.

É necessário reconhecer o fracasso da escola e do ensino da língua portuguesa. Ter conhecimento das ideologias presentes na escola e na sociedade.

A articulação de teorias da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem feita por Soares (1986) baseada nos estudos de Bernstein, Labov e Bourdieu, colaborou para compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade. Com compreensão necessária para que o professor fundamente uma prática de ensino da língua materna realmente competente e comprometida com a transformação social.

Segundo a "ideologia do dom" as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos alunos; assim, dependerá do dom, da aptidão, da inteligência de cada um, o bom aproveitamento das oportunidades oferecidas pela escola.

Portanto, a escola não é responsabilizada pelo fracasso do aluno, visto que é esse que não possui as condições básicas para a aprendizagem.

Nessa ideologia, a função da escola é de adaptar e ajustar os alunos à sociedade, de acordo com as aptidões e características individuais.

Também na "ideologia da deficiência cultural", o aluno é novamente responsabilizado pelo fracasso escolar, pois segundo essa ideologia, ele é portador de déficits culturais.

Assim, na escola, os alunos das classes dominadas, apresentam desvantagens ou déficits, resultantes do meio em que vivem, que é considerado pobre do ponto de vista econômico, cultural e social.

Portanto, acreditando que as causas do fracasso escolar estão no contexto socio-cultural do aluno, a escola passa a assumir a função de "compensar" as deficiências dos alunos, resultantes das carências ou privações culturais.

Os trabalhos de Bernstein (1958 a 1973) serviram de suporte ao planejamento de programas educacionais "compensatórios", uma vez que afirma a existência de diferentes tipos de linguagem determinados pela origem social. Propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence a criança, sua linguagem e seu rendimento.

Segundo essa teoria, é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico, assim, a relação social atua seletivamente sobre *o que, quando e como* é falado.

As relações entre língua, cultura e pensamento são mediadas pela estrutura social.

Bernstein caracteriza dois códigos : o elaborado (de estrutura gramatical complexa) e o restrito (de estruturas gramaticais simples, muitas vezes incompletas). Depois volta-se para os aspectos semânticos, afirmando que são esses que determinam os aspectos léxicos e morfossintáticos. Assim, a relação social atua seletivamente sobre os significados a serem transmitidos.

Dependendo da forma de socialização da criança, ela adquire um dos códigos, onde os significados podem ser universalistas (explicitados e independentes do contexto, resultando em um código elaborado), ou significados particularistas (implícitos e extremamente ligados ao contexto, resultando em um código restrito).

O processo de socialização da classe média capacita a criança a usar os dois códigos, de acordo com o contexto. Já a criança da classe trabalhadora é orientada para usar o código restrito.

Para Bernstein o uso dos códigos elaborado ou restrito significa o acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes, e a capacidade de adequar a linguagem ao contexto.

Essa caracterização sugere que o código restrito (a linguagem usada pela classe dominada) não permite o uso

de formas de pensamento "universalistas", mais complexas e abstratas.

A partir da década de setenta, os trabalhos de Bernstein evoluíram para concepções bem distintas das suas primeiras formulações. Acredita que as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora, não se devem à "deficiência" de sua linguagem, mas ao confronto entre os códigos no contexto da instituição escolar.

O insucesso da educação compensatória, apresentada como solução pela ideologia da deficiência cultural, deve-se a própria escola que rejeita as características culturais e lingüísticas das crianças das camadas populares, considerando-as "erradas" em função do modelo apresentado pelas classes privilegiadas economicamente.

A escola tenta eliminar os dialetos não-padrão, procurando substituí-los pelo dialeto padrão, pois identifica conflitos estruturais e funcionais entre eles, e opta pelo dialeto de prestígio social.

Já a "ideologia das diferenças culturais" mostra que há uma diversidade de "culturas", diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas.

O aluno fracassa porque sofre um processo de marginalização cultural. A escola ignora a diversidade cultural e assume, como instituição a serviço da sociedade capitalista, a cultura das classes dominantes.

Não existe "inferioridade" ou "superioridade" entre línguas, mas existem diferenças entre dialetos. Todos são igualmente válidos como instrumento de comunicação e igualmente complexos, lógicos e estruturados.

Para isso contribuíram as pesquisas de Labov (1972) sobre as relações entre linguagem e classe social, pois rejeita o conceito de "deficiência lingüística" e afirma que as crianças dos guetos recebem muita estimulação verbal, são participantes de uma cultura marcada pela oralidade, ao contrário

rio das crianças da classe média, onde é valorizado a linguagem escrita.

Labov analisa que os falantes das classes populares narram, raciocinam e discutem com mais eficiência que os falantes das classes favorecidas, pois esses, se caracterizam pelo excesso de verbosidade. Contudo, esse estilo de falar marcado pela verbosidade, é socialmente privilegiado, considerado lógico, inteligente, flexível e de grande riqueza vocabular.

As diferenças entre o dialeto padrão e o dialeto não-padrão são sistemáticas, apresentam uma regularidade, obedecem a regras, e encontramos formas equivalentes, para a expressão do mesmo conteúdo lógico.

Para Labov, os programas educacionais falham por que querem corrigir a criança, compensando uma inexistente "deficiência lingüística", quando deveriam ajustar a escola à realidade social e cultural das crianças.

Segundo a teoria das diferenças lingüísticas os dialetos são estruturalmente equivalentes, mas funcionalmente conflitivos. Assim, socialmente, uma variedade é mais aceita e tem mais prestígio que as demais.

Na escola, a solução estaria numa mudança de atitudes dos professores em relação as variedades dialetais, para que se aceite e não se recrimine a linguagem dos alunos.

Livre dos preconceitos lingüísticos, a solução educacional seria um bidialetalismo, onde os falantes de dialetos não-padrão aprenderiam na escola o dialeto padrão para usá-lo nas situações em que ele é necessário.

As duas teorias (deficiência e diferenças) consideram a escola como instrumento de superação da marginalidade social, dão à escola uma falsa autonomia, sem questionar as causas estruturais dessa marginalidade. Apresentam soluções internas que visam a integração e adaptação das classes sociais à sociedade tal como ela é, sem buscar um sentido de

transformação da sociedade.

A escola, ao propor explicitamente ou implicitamente a sujeição dos dialetos não-padrão, colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais, impondo a cultura e valorizando a linguagem das classes dominantes.

Bourdieu e Passeron (1970) fazem a crítica das relações escola-sociedade, afirmando que a função da escola tem sido de manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e privilégios, que discriminam e marginalizam.

Segundo Bourdieu, há uma economia de trocas simbólicas e lingüísticas, portanto, é através do estudo dos fenômenos relativos à produção, distribuição e consumo de linguagem, que se poderá explicar os problemas que ocorrem nas situações de interação verbal. São as relações de forças simbólicas presentes na comunicação que definem quem pode falar, a quem e como, atribuindo valor à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros.

Sugere a substituição do conceito de competência lingüística pelo de capital lingüístico que remete ao conceito de mercado lingüístico, onde se estabelecem diferenças entre os produtos, fazendo com que uns rendam lucro para o falante e outros não.

Ao se aprender a língua, se aprende também as condições de sua aceitabilidade, não só no sentido de uso da língua de acordo com as regras gramaticais internalizadas pelo falante, mas também como regras do mercado lingüístico. São essas regras que permite ao falante antecipar a aceitabilidade de seu discurso. Assim, o silêncio nada mais é do que a autocensura, pois o falante sabe que a aprovação de seu discurso não depende só do próprio discurso, mas das relações de forças materiais e simbólicas entre os interlocutores.

A hipercorreção muito usada pelo aluno que quer atender às expectativas do professor, é uma estratégia de censura prévia, que mostra um esforço de assimilação da linguagem

legítima. Por outro lado, aqueles que detém poder e prestígio social, e cuja língua é considerada a linguagem legítima, permitem-se a hipocorreção controlada, isto é, usam expressões da linguagem popular com o intuito de negar a distância que os separam de seus interlocutores. Essa transgressão deixa claro que o falante, por sua posição no universo social e cultural poderia usar a linguagem legítima, mas se dá o direito e liberdade, de afastar-se dela.

Bourdieu mostra que a estrutura das relações de produção lingüística depende da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólicas, que espelham as relações de forças materiais que estruturam a sociedade.

A aquisição do capital cultural e lingüístico pode dar-se por familiarização (convivência prolongada com a cultura legítima) ou por um processo formal e intencional de inculcação de regras, que é atribuído à escola.

Na escola esse processo ocorre de duas formas: nas relações de comunicação pedagógica, que ocorrem em todo o contexto escolar, e nas atividades formais de ensino da linguagem legítima.

A escola supõe um domínio prévio da linguagem legítima, e se propõe como tarefa, a transformação do domínio prático dessa língua em domínio constante e reflexivo.

Contudo, os alunos das camadas populares adquiriram por familiarização uma linguagem que é considerada não-legítima, e portanto, não reconhecida socialmente. Assim, eles não dominam a linguagem da escola, não conseguindo compreender, nem se expressar adequadamente.

Acreditando que todos os alunos possuem um domínio prático da língua "legítima", a escola proporciona um ensino que acaba favorecendo só quem já dispõe desse conhecimento. Para os alunos das camadas populares o ensino da língua acaba sendo o reconhecimento da existência de uma linguagem "legítima", e não aquisição do conhecimento dessa linguagem.

Dessa forma, a escola cumpre a função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e marginalização.

Nessa perspectiva, não há uma solução educacional para o problema do fracasso escolar. A solução estaria na transformação da estrutura social como um todo.

Assim, as teorias da deficiência e das diferenças lingüísticas oferecem propostas educacionais, porque acreditam que a escola tem a possibilidade e o poder de atuar como instrumento de integração do indivíduo numa estrutura social que não é questionada. Por outro lado, a teoria do capital lingüístico, nega essa possibilidade e esse poder da educação, de promover a igualdade social e atribui à escola a função de preservar as discriminações sociais.

Porém as três teorias apresentadas concordam num ponto, o da existência de uma distância entre a linguagem dos indivíduos economicamente privilegiados e das camadas populares. E é essa distância, que pode explicar a crise no ensino da língua materna.

A escola se destinava historicamente às classes favorecidas e, apesar da democratização do ensino, continua a privilegiar a cultura e a linguagem dessas classes.

A escola não se reorganizou para atender as camadas populares, e assim, a "crise da linguagem" é uma crise da instituição escolar.

A escola redentora tem o papel de "libertar" o aluno de sua "marginalidade" lingüística. Ela pode tentar erradicar as deficiências lingüísticas, através de programas compensatórios, onde o aluno é corrigido para que substitua sua linguagem "deficiente" pela linguagem "correta", ou reconhecendo as diferenças tenta promover a aquisição da linguagem socialmente prestigiada, através do bidialetantismo, para que o aluno possa adaptar-se a sociedade.

A escola impotente nada pode fazer contra as de-

sigualdades, enquanto se mantiver a estrutura de discriminação econômica e sociais da sociedade capitalista. Mas, ela acaba colaborando para preservação dessas discriminações.

Essa concepção de escola, determinada pela estrutura social e reprodutora, é criticada pelos que a consideram articulada com os processos de transformação de uma sociedade de classes.

A escola transformadora, apesar de determinada pela estrutura social, é um espaço de atuação de forças progressistas, em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. É a escola comprometida com as classes populares, para que essas possam adquirir os conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social.

A aquisição do dialeto de prestígio, pelas classes populares, é um meio de retirar das classes dominantes um de seus principais meios de dominação.

A proposta pedagógica da escola transformadora aproxima-se da proposta do bidialetantismo, mas há diferenças fundamentais nos pressupostos ideológicos. A escola transformadora não rejeita os dialetos dos alunos das camadas populares, nem considera função do bidialetantismo a adaptação do aluno às exigências da estrutura social, mas pelo contrário, propõe um bidialetantismo como instrumentalização do aluno para a transformação da sociedade.

O bidialetantismo não é uma proposta apenas para o ensino da língua materna, mas para todas as atividades escolares em que a língua é instrumento básico de comunicação.

Um ensino da língua materna comprometido com o processo de transformação, reconhece o direito dos alunos das camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política na luta contra as desigualdades sociais.

Assim, tem-se o objetivo de levar o aluno a per

ceber o lugar que ocupa seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e compreender porque seu dialeto é socialmente estigmatizado.

3. Sobre a produção de textos

Orlandi (1987) utilizando os pressupostos discursivos estabelecidos por Foucault e Pêcheux, aprofunda a noção de "autoria" e fornece algumas orientações para o trabalho com linguagem no âmbito das escolas.

Coloca como objeto de atenção a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo como contexto a escola e tomando como cerne da observação o momento em que se ensina a escrever.

Tenta esclarecer o que tem chamado de condições de produção da leitura e da escrita, mostrando que de acordo com a análise do discurso, o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Assim, a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito.

O sujeito está inserido de alguma forma, no texto em que produz. É ao mesmo tempo determinado e determinante do que diz.

Pêcheux (1975) ao pensar o discurso fala em "forma-sujeito". Isto é, tem-se a ilusão de que o sujeito é a fonte do que se diz, quando na verdade, ele retoma sentidos pré-existentes e inscritos em formações discursivas determinadas. A esse sujeito, se impõe, ao mesmo tempo autonomia e responsabilidade.

Então, o que é ser autor ?

"Autor é o sujeito que tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse pa-

pel, na ordem social em que está inserido.

Não basta "falar" para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta "dizer" para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor".²

O que é preciso então para ser autor ?

Que a escola assuma a tarefa de ajudar o aluno na passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

É necessário passar da multiplicidade de representações possíveis do sujeito-enunciador, para a organização dessa dispersão num todo coerente com que se apresenta o autor.

Orlandi retoma Pêcheux (1975) e Foucault (1972) tentando mostrar como é importante a construção e o funcionamento dessa ilusão necessária (ser fonte do que diz) e desse princípio (autoria) na escola, quando se pretende a formação do autor.

Se acreditamos que a linguagem escrita é um poderoso instrumento que possibilita o registro das experiências pessoais e das relações sociais, então, é tarefa primordial da escola ajudar o aluno a tomar a palavra e transfigurar a experiência num universo do discurso. Assim, ao fazer a passagem do nível da ação da experiência primeira, para o nível de reflexão e de crítica, a criança estaria deixando a experiência imediata e atingindo um nível de consciência mais amplo.

Contudo, está a escola ajudando a criança nesse processo simbólico ? Que condições oferece essa escola ao aluno e ao professor ?

Para Geraldi (1984) o professor, no seu dia-a-dia, vive junto com seus alunos as contradições sociais refletidas na vida de cada um.

Ao planejar, ao propor atividades, ao avaliar, o professor está colocando em prática seu projeto educacional. Consciente ou não, ele participa do projeto político, e é este

projeto, que dá sentido às atividades concretas do nosso cotidiano.

Assim, é no interior das contradições presentes na prática efetiva de sala de aula que se poderá buscar um espaço de atuação profissional, em que o "fazer agora" na escola que temos, se aproxime da escola que queremos.

Para o autor, antes de discutirmos o ensino da língua materna, deveríamos colocar em debate a questão : - Para que, ensinamos o que ensinamos ? Na resposta ao "para que" se evidencia a concepção de linguagem do professor e sua postura frente à educação.

Três concepções são apontadas :

- A linguagem como expressão do pensamento, que está ligada à gramática tradicional;
- A linguagem como instrumento de comunicação, que vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem;
- A linguagem como uma forma de inter-ação, que possibilita a constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Teoricamente, a cada concepção corresponde uma postura educacional diferenciada.

A escola, ao assumir as duas primeiras concepções, ao ter uma visão idealista de língua como expressão e comunicação do pensamento, considera que quem fala pouco ou fala mal tem dificuldade de pensamento. E não sendo capaz de se expressar adequadamente, dentro da variedade linguística aceita pela escola, é desconsiderado na sua condição de falante e na sua capacidade de produção escrita.

Sírio Possenti (1983) analisa justamente esse aspecto da relação entre gramática e política. Mostra como em determinado momento da história uma variedade da língua, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes, foi escolhida pa

ra servir de expressão de poder e passou a ser a única expressão da cultura, sendo seu domínio necessário para se ter acesso ao poder.

Assim, a escola, mais do que ensinar uma língua, transmite uma "ideologia lingüística". Ao adotar uma definição de língua extremamente limitada, coloca os alunos em contato com um modelo de gramática arcaico e distante da experiência vivida, onde o aluno que não consegue aprender a variedade ensinada, assume a sua incompetência e se cala. Contudo, essa discriminação na língua, é aceita sem maiores questionamentos. (Gnere, 1985).

Interessante, que a mesma escola que consagra o preconceito, que impede a fala segundo outras variedades, tem por objetivo levar as crianças a utilizarem a linguagem escrita como meio de comunicação e expressão de si mesmas.

Ao impedir a criança de dizer a sua palavra, ao anular o sujeito, ao criar uma situação artificial de emprego da língua, como pode a escola querer que o aluno se expresse adequadamente na variedade padrão ?

4. Produção e leitura de texto na escola : o real e o imaginário

As reflexões sobre a relação entre a escola e a escrita procuram servir de subsídios para a atividade pedagógica, mas cabe ao professor, a aplicação desse conhecimento no ensino.

É o professor, na sala de aula, junto com seus alunos, partindo do conhecimento a que tem acesso, que assume o processo de elaboração e transformação da prática pedagógica. A análise do discurso fornece uma pista para o professor : perceber que o aluno em seu texto poderia dizer de outra maneira, mas não o fez. Por que ? Que lugar é esse que o aluno ocupa

e de onde (lugar social) ele está falando ?

No próprio ato de escrita há um leitor virtual que é constituído no texto. Esse leitor imaginário tanto pode ser um "cúmplice" para o autor, como pode ser um "adversário" seu. E é no processo de leitura que se estabelece uma relação de confronto, um jogo entre o leitor virtual e o leitor real. (Orlandi, 1987).

Quais as implicações, na escola, de todas essas questões teóricas ? O que é aluno criativo ? Texto original? Com quem o aluno está se confrontando ou se encontrando através do texto ? Quem é o leitor imaginário ? Que tipo de leitor o professor é do texto do aluno ? Como compreender o texto ? Como ocorre o processo de identificação do sentido do texto ?

A compreensão do texto não se limita à compreensão superficial do significado. Existe um *sentido interno* que Luria (1976) designa com o termo *subtexto*.

O processo de compreensão do subtexto ou do sentido que se oculta no texto escrito, tem um carácter complexo e exige um trabalho ativo por parte do sujeito.

A "profundidade da leitura" do texto depende principalmente da sensibilidade emocional do sujeito, mais do que de seu intelecto formal. Podemos encontrar pessoas que ficam no limiar de uma análise dos significados lógicos externos pois não compreendem o subtexto. Uma leitura mais profunda tenta descobrir o sistema de motivos dos personagens, tentando ver no subtexto o conteúdo emocional.

Acreditamos que deve ser essa a leitura feita pelo professor do texto do aluno. Uma leitura num sentido mais amplo ... uma leitura do real ... real que transborda no texto livre.

Mas se falarmos de uma "leitura do real" para o conhecimento da realidade do aluno, chegamos a uma questão fundamental : que é realidade ?

Para Kosik (1960) o conhecimento da realidade é um processo de apropriação teórica. Num certo sentido, a realidade não existe a não ser como conjunto de fatos, como totalidade articulada e hierarquizada de fatos. Pois o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender esse todo o homem tem que fazer um desvio. O concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. A ascensão do abstrato ao concreto se dá no pensamento. É um movimento do e no pensamento.

O homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. Da minha audição e da minha vista participam, de algum modo, todo o meu saber e a minha cultura, todas as minhas experiências, os meus pensamentos e as minhas reflexões. Na apropriação do mundo a realidade é concebida como um todo indivisível de entidades e significados.

O positivismo deformou a realidade pois reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, o das relações quantitativas. É responsável pelo equívoco de ter considerado uma certa imagem da realidade como a realidade mesma, e um modo de apropriação da realidade como o único autêntico.

Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, da mesma maneira que, totalidade não significa todos os fatos. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, se são entendidos como partes estruturais desse todo.

Cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo que desempenha uma dupla função : de definir a si mesmo e definir o todo. Os fatos isolados são abstrações, que só adquirem verdade e concreticidade quando são inseridos no todo correspondente.

O pensamento dialético pressupõe que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual ca

da início é abstrato e relativo. "No pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese".³

No cotidiano a atividade e o modo de viver se transformam num mecanismo inconsciente e instintivo de vida. As coisas simplesmente são, e como partes de um mundo conhecido são aceitas.

A atitude imediata do homem, em contato com a realidade, não é de um sujeito pensante que examina a realidade, mas é de um ser que age objetiva e praticamente. É o indivíduo histórico que exerce sua atividade prática na relação com a natureza e com os outros homens.

A realidade se apresenta aos homens como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, de onde surgirá a imediata intuição prática da realidade.

O indivíduo, baseado na própria experiência, nas próprias possibilidades e na própria atividade, cria suas representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa a realidade. Esse mundo da pseudoconcreticidade é formado pelos fenômenos que povoam o ambiente e a atmosfera comum da vida humana, que penetram na consciência dos indivíduos.

A praxis utilitária cotidiana cria o "pensamento comum" que é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. A representação da coisa é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.

A realidade não está contida na cotidianidade imediata e na sua totalidade, mas está contida em certos aspectos determinados e mediatizados.

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade tem de destruir a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade do mundo real. Para isso, não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pre

tensa independência, demonstrando o seu caráter mediato.

A realidade pode ser mudada à medida que sabemos que a realidade é produzida por nós, à medida que compreendemos que o mundo real (oculto pela pseudoconcreticidade) é o mundo da praxis humana, é a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto. É um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como su jeito real do mundo social.

Se o mundo real é o mundo da praxis humana, onde as relações e os significados são considerados produtos do ho mem social, o que pode o texto livre, considerado como produto individual e produção social, dizer do sujeito e da realidade social ? Que leituras o texto da criança possibilita ? Será a criança capaz de exprimir no texto os significados que atri bui à sua realidade ? O texto revela o real ou o imaginário ? Em que medida as "histórias fantásticas" produzidas pelas cri anças correspondem à realidade ?

Tomar os textos das crianças como ponto de partiti da para a investigação envolve toda uma discussão entre o "real" (Kosik) e o "imaginário" (Held).

O problema se encontra na fronteira tão sutil e difícil de se traçar entre o real e o imaginário, pois o sonho e a realidade se interpenetram dificultando a demarcação de uma linha de separação.

Poderíamos dizer que há toda uma dialética do real e do imaginário, um vaivém contínuo, onde a criança aos poucos aprende a movimentar-se num e noutro, para enfim apren der a manipular com flexibilidade a relação real-imaginário.

A narração fantástica (Held, 1980) traduz todo um mundo de desejos, onde a criança pode transformar, de acor do com a sua vontade, o mundo cotidiano.

O "Era uma vez..." constitui a porta de entrada de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer. Contu

do, o fantástico não nos distancia da realidade, mas faz com que a percebamos melhor, pois a obra fantástica encontra sua fonte numa experiência cotidiana, a partir de personagens conhecidas e acontecimentos vividos.

Assim, a criação infantil é frequentemente uma síntese de diversos elementos, uma fusão de várias histórias. Encontramos elementos da história particular (cotidiano), estereótipos do conto tradicional (varinha mágica, fada, bruxa) e invenções pessoais da criança.

Uma visão animista do mundo está presente nos primeiros textos da criança, quando ela dá vida aos animais, plantas, pedras e outros objetos. Isso na pré-escola e por volta dos sete anos, é aceito e até esperado (as teorias de Piaget e Wallon vieram contribuir para a legitimação dos processos da representação imaginária), mas quando a criança apresenta um prolongamento dessa visão animista do mundo, como se pode interpretar ? Não será o fantástico o refúgio contra as exigências externas ? Um meio de se distrair quando a situação lhe aborrece ?

"As descobertas essenciais sobre a condição humana - a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento - são feitas pela criança, geralmente, ao nível do simbólico que lhe propõem inicialmente as lendas, mito que se apreende intuitivamente para em seguida decifrá-los, pouco a pouco, no plano do intelecto. Embora a distância introduzida pelo símbolo sirva, em muitos casos, para tornar-se proporcional às forças da criança, para tornar progressiva tal descoberta-choque".⁴

Podemos dizer que a criança, em um momento ou outro, aceita e assimila mitos para superar os problemas de uma dada situação. Isso ocorre quando o "real" bruto, o mundo exterior torna-se insuportável. Assim, a história fantástica serve de catalisador que permite a libertação psíquica.

Nos textos, ao escrever a criança mistura sonhos

e realidades que revelam os conflitos sociais e a realidade muitas vezes trágica das relações humanas. As questões pedagógicas que aparecem são : Que possibilidade de diálogo com o professor e com os colegas a criança poderá ter a partir do texto produzido ? Que tipo de interlocutor o professor é do texto do aluno ? Que tipo de texto tem sido solicitado ao aluno ? Existe uma preocupação em estabelecer condições de produção e leitura de textos ?

Held acredita na possibilidade de uma Pedagogia do Imaginário, onde a imaginação da criança e a literatura fantástica é incentivada. Essa preocupação não é só dela, vários educadores tem procurado subsídios teóricos que justifiquem uma prática mais criativa na escola. Também Rodari (1973) colabora pois seu trabalho discute os conceitos de "fantasia", "imaginação" e "criatividade" desde os antigos pensadores até autores desse século (início da década de setenta). Mostra como o trabalho de Vygotsky contribuiu para o estudo da função criativa da imaginação, pois descreve a imaginação como um modo de operar da mente humana e reconhece em todos os homens uma comum atitude criativa, cujas diferenças revelam-se devido a fatores sociais e culturais.

Acaba-se dessa maneira, com a teorização sobre a diferença qualitativa entre o homem comum e o artista, e situa a questão na organização social, na divisão de trabalho, nas oportunidades e estímulos, que se oferecem a alguns e se negam a maioria.

A imaginação criativa manifesta-se nos jogos infantis revelando o processo de reelaboração criativa da realidade cotidiana através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade. Sendo a realidade fonte que "alimenta" a imaginação, é necessário enriquecer o ambiente (escola) onde as crianças passam boa parte de suas vidas.

É justamente isso que Rodari tenta fazer ao pro

por uma *Gramática da Fantasia*, mostrar aos educadores que o uso da língua, em todas as suas possibilidades, pode se apresentar como uma das direções em que a criatividade pode se expandir. "A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa. As fábulas servem à matemática como a matemática às fábulas. Servem à poesia, à música, à utopia, à política : em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada".⁵

Acredita ser possível uma educação pela "fantasia", pela "criatividade", onde a criança é capaz de romper continuamente com os esquemas da experiência e do conformismo, de recusar as respostas satisfatórias, de descobrir novos problemas e atribuir outros sentidos.

Poderíamos dizer que essa é a verdadeira escola transformadora, se é que ainda acreditamos na possibilidade da escola ajudar no processo de transformação da sociedade (Freire, Soares e outros) uma vez que, mais do que homens "críticos" precisamos de homens "criativos", que saibam usar sua imaginação para as mudanças necessárias.

Já vimos (Bakhtin, 1929) que a criatividade da língua não pode ser compreendida independente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam, e que o horizonte no qual a atividade mental ou a expressão se materializa pode ser mais ou menos amplo.

No trabalho educativo desenvolvido nos últimos anos, pude constatar, que a ação pedagógica, mesmo quando restringe as possibilidades de manifestação do imaginário numa sala de aula, não consegue impedir que ele se revele. Por outro lado, dependendo das condições de interação que o professor cria em sala de aula o trabalho simbólico se amplia e se redimensiona.

Na interação da criança com o colega, com o pro

fessor, consigo mesmo, aparece a escrita como uma forma de linguagem, como uma possibilidade de narrar, como documento da história.

Nessa escrita a criança revela não só esse imaginário apontado por Held mas revela também suas condições de vida. O imaginário e o real se misturam.

Pode-se apontar, também, um outro "imaginário" que diz respeito aos jogos de imagens (Orlandi, 1983 e Pêcheux, 1975) que se configura no âmbito da linguagem e implica na representação dos interlocutores e do referente quando a criança escreve.

Trabalhando com as crianças a produção e a leitura de textos livres em sala de aula, tenho podido observar que a linguagem é um processo extremamente pessoal e ao mesmo tempo profundamente social. Heio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem. (Vygotsky, 1934).

5. A escrita na escola : estudos recentes

Dentro da chamada "crise do sistema educacional brasileiro", o baixo desempenho lingüístico ocupa lugar privilegiado, evidenciando o fracasso da escola no ensino da língua materna.

Apesar do objetivo do ensino no 1º grau ser o de oportunizar o aprendizado do dialeto padrão, a escola tradicional tem enfatizado o ensino da metalinguagem. Analisando o conteúdo do primeiro grau Geraldí (1981) conclui que os exercícios de língua propriamente ditos são poucos, sendo a maioria dos conteúdos cheia de metalinguagem com exercícios de descrição gramatical, estudo de regras e análise de problemas, isso numa fase em que o aluno ainda nem sequer domina a variedade padrão.

Chama a atenção para o fato que uma coisa é saber a língua e outra é saber analisar uma língua. Saber a língua é ser capaz de usar a linguagem em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Mas parece que a escola tradicional optou pela segunda alternativa, onde prevaleceu o ensino da descrição linguística.

Como mudar essa situação? Seria possível abo-
lindo os exercícios de ensino de gramática e análise da língua?

Concordo com Geraldini quando afirma que a altera-
ção da atual situação de ensino não se dará apenas com uma mudança nas técnicas e métodos na sala de aula, mas é assumindo uma nova concepção de linguagem que se constrói uma nova metodologia de ensino, e principalmente, um "novo conteúdo".

Mas o que tem feito o professor de 1º grau? Como tem se situado o ensino de gramática em relação ao ensino de leitura e escrita na escola?

Trabalhando com professores de 5ª à 8ª série do 1º grau Fiad (1986) propõe uma reflexão sobre o ensino da gramática levando em consideração as diferentes concepções de linguagem que existem como "pano de fundo" a esse ensino.

Observa que a maioria dos professores de portu-
guês dão uma ênfase maior ao ensino de gramática, e que as atividades de leitura e redação vêm em função do ensino da gramática.

Segundo a autora, pode-se dizer que esse 1º grupo de professores é guiado pelo "objetivismo abstrato" (Bakhtin) cujo ensino centrado na gramática, se caracteriza pelo uso de gramáticas normativas ou de livros didáticos que retiram partes dessas gramáticas, muitas vezes apresentando dados incompletos ou pouco claros. Caracteriza-se também, pela ênfase na metalinguagem que faz com que se abandone o uso da língua e se privilegie a nomenclatura.

Um segundo grupo de professores, oposto ao primeiro, parece optar pelo "subjativismo idealista" (Bakhtin), tentando valorizar a expressão individual, pois elimina o ensino da gramática e pretende dar ênfase às atividades de leitura e redação. Contudo, a leitura e produção trabalhadas por esses professores tem se resumido a atividades fragmentadas de uso de língua, em que a leitura se limita a exercícios de vocabulário e compreensão, e a redação a exercícios que forçam o uso de modelos de textos aceitos e prestigiados pela escola.

Um terceiro grupo de professores não recusa a gramática, mas tenta incorporá-la. Esta posição revela o impasse e reafirma a dificuldade de se ver claramente o ensino da gramática como o ensino da língua, e de se integrar esse ensino ao que se faz como leitura e redação na escola.

Fiad conclui que o trabalho com leitura e redação na escola tem se situado mais em uma dimensão que admite a linguagem como criação, como construção individual. Mas que o trabalho relacionado com gramática tem-se norteado por uma visão de língua como produto acabado, como sistema já constituído e imutável.

Silva, Moyses, Fiad e Geraldi (1986) fizeram um levantamento das crenças mais comuns sobre gramática :

- a) *A gramática é feita de partes que formam um todo*, assim, a língua ensinada é sempre a mesma, apesar de estar mudando constantemente, uma vez que se define na história e nos sujeitos que falam.
- b) *A gramática é algo pronto, finalizado*. A escola tenta ordenar e disciplinar a aprendizagem da língua, pois vê o conhecimento como algo exato e cumulativo.
- c) *A gramática é algo construído independente dos falantes da língua*. A criança não aprende a usar e conhecer a língua, mas passa a aprender (mal) a terminologia e as regras.
- d) *A gramática é inacessível aos falantes*. Visão de língua on

de só uma das variedades é considerada válida, a variedade pa
drão, sendo as outras até destituídas do status de língua.

Essas constatações e críticas ao ensino são váli
das, mas fica a questão levantada anteriormente : Como mudar
essa situação ? Que propostas e sugestões tem sido feitas ao
professor que está na sala de aula ?

Geraldi apresenta sua proposta de ensino apenas
como subsídios para o professor que pretende articular a práti
ca da sala de aula com a concepção interacionista de língua-
gem. O projeto desenvolvido em Aracaju (1981) e em Campinas
(1983) propõe leitura de textos (contos, crônicas, reporta
gens, jornais, romances, novelas, etc.) e produção de textos
pelos alunos.

A produção de textos ocorre após a leitura e dis
cussão de textos curtos (contos, crônicas, jornais ...) que
servem de pretexto para a prática de produção de textos pelos
alunos.

A temática de tais textos não é aleatória, mas
obedece aos interesses dos alunos e do professor, que através
deles rompe com a forma pela qual os alunos interpretam a rea
lidade, permitindo que os alunos possam re-interpretar a pró
pria história.

Na produção de textos procura-se fugir dos temas
repetidos todos os anos (férias, dia das mães, São João,
minha Pátria, etc.) e do tratamento que lhe é dado, a cor-
reção pelo professor, e a cesta de lixo pelo aluno.

Assim, propõe uma seqüência de temas para cada
série e uma organização para divulgação (na 5ª série mimiogra
far, na 6ª série jornal mural, na 7ª série jornal da escola,
na 8ª série jornal da cidade). Essa busca de um destino para
os textos produzidos procura fugir da situação artificial de
produção de textos na escola.

Tentando resgatar a história familiar do aluno
e a realidade do local onde está situada a escola, Geraldi pro

põe para os alunos de 5ª série uma antologia de histórias, onde cada dia um aluno conta um "caso" que lhe foi passado por seus familiares (pais, avós, tios, etc) e os colegas da classe ficam encarregados de escrever essa história. Acredita que dessa maneira, não coloca a criança diante do dilema : criar e escrever, mas apenas de uma dificuldade : escrever.

Esse é um dos pontos que gostaria de discutir. Tem-se associado a dificuldade de redigir à falta de idéias, como se a criança diante de uma folha em branco não escrevesse porque não tem o que dizer, e para tanto, precisasse "inventar" alguma coisa.

" é preciso fazer uma redação (para o chato do professor de português ...) e não sei o que dizer ".⁶

" Queremos que os nossos alunos escrevam, mas... aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre ... continuamos a submeter os nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias ".⁷

Talvez, devido a essa crença na "falta de idéias" da criança e do "não ter o que dizer" as propostas de produção de textos geralmente utilizam um texto escrito como pretexto para a produção escrita do aluno.

Eglê Franchi (1986) trabalhando com alunos da 3ª série do 1º grau, tendo por objetivo a elaboração de textos e a valorização da linguagem da criança socialmente desfavorecida, opta pelo o que tradicionalmente é feito nas escolas. As estratégias adotadas, os procedimentos, exercícios, e atividades se destinavam a instrumentar os alunos para o desempenho na língua escrita. Essas atividades em sua maioria, seguiram roteiros preparados pela CENP (Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado) e os guias curriculares distribuídos aos professores.

A estratégia adotada foi a de exploração de textos, escolhidos pelo professor, visando uma reprodução final pelos alunos.

Estabeleceu uma seqüência de atividades com uma escala de dificuldades. As atividades de produção de texto foram divididas em quatro etapas :

- estorinhas compostas a partir de gravuras de seis quadros, já ordenados;
- estorinhas compostas a partir de gravuras de seis quadros, não ordenados;
- estorinhas compostas a partir de um parágrafo inicial dado pelo professor (no caso, os sugeridos pelos Subsídios da CENP);
- estorinhas livres compostas a partir de diferentes estímulos (propostos como sempre, pelo professor).

Acredita que a reprodução de estorinhas motivou tanto os alunos a escreverem, que a passagem para a etapa de produção de textos foi imperceptível para as crianças. Conclui que "embora tivesse sempre que estimular cada nova atividade, nesse momento os alunos 'queriam escrever' e se sentiam 'capazes de escrever'".⁸

Justifica a opção por essas estratégias, e as limitações dessas atividades, como decorrentes do objetivo básico de instrumentação que atribuía as mesmas.

Não propõe nenhuma atividade que levasse os alunos a exercícios mais criativos. Essas atividades são consideradas uma fase posterior ao trabalho iniciado, não estando incluída no trabalho de tese.

Apesar da coerência interna do trabalho, da sua contribuição na área da educação para discussão do ensino da língua padrão, o mesmo pouco acrescenta em relação ao seu primeiro objetivo proposto : "rever a prática de elaboração de atividades que desenvolvessem a 'capacidade' de linguagem em crianças das séries iniciais".

As atividades propostas se aproximam muito do que tradicionalmente é feito nas escolas. Ao querer controlar o processo para fins de pesquisa, o professor-pesquisador impe

diu uma maior autonomia por parte dos alunos. Tudo era determinado e controlado pelo professor.

Quanto à produção de textos, adota a conduta tão discutida do antigo professor alfabetizador que acreditava que o processo se iniciava com os exercícios preparatórios, sílabas simples ... até o aluno ser apresentado as palavras mais difíceis. A mesma história se repete. O aluno de terceira série, que "escreve estórinhas esteriotipadas, repetindo as estórias contadas pelos adultos ou dos livros didáticos, que não "inventam" as estórias, mas recorrem ao vocabulário tradicional ou estórinhas lidas em livros da série anterior", vai ter que superar as fases iniciais de uma seqüência determinada pelo professor, para só depois entrar em contato com linguagens mais criativas.

Mas, por outro lado, a própria autora concluiu que "as crianças demonstraram maior originalidade, sensibilidade e produziram melhores estorinhas quando as restrições ou limites impostos no seu trabalho foram menores".⁹

Por que, então, controlar a expressão expontânea da criança? Baseado em que são estabelecidas as etapas do processo de produção escrita? Quais são os critérios que determinam os graus de dificuldades? É realmente necessário que a criança passe por todas essas etapas? Por que a produção escrita tem que ser sempre estimulada pelo professor?

Podemos aproveitar a sua conclusão de que — apesar de todo o esforço do professor, as crianças continuavam muito sensíveis para captar sinais dados pelo professor que favoreciam um ou outro aspecto da redação, adotando mais facilmente um modelo ou uma fórmula do que se dispor a criar livremente — para reforçar a nossa proposta. Acreditamos que a redação não deve ter limites, exigências ou orientação restritiva, julgamos que o texto livre atende melhor aos objetivos propostos, sem acarretar os "efeitos negativos" para os quais Franchi chama atenção.

Outros, além de Freinet (1924), também defendem a utilização do texto livre na escola como base de um ensino completo da língua. Os objetivos, funções e vantagens do texto livre na escola, serão abordados posteriormente nesse trabalho. No momento, apresentamos uma síntese do que se tem feito em termos de produção escrita na escola.

Analisando a produção textual das crianças das séries iniciais da rede estadual do Rio Grande do Sul, Guimarães e Filipouski (1985) constataram a predominância do discurso descritivo, mesmo quando o encaminhamento dado pelo professor conduzia à narração.

De 297 redações da 3ª série do 1º grau, apenas 77 eram narrações, e destas, só 33% eram de livre elaboração de aluno, sendo a maior parte, 66%, reprodução de histórias. Houve ainda, 15% de redações classificadas como "sem identificação" por não apresentarem o desenvolvimento do tema proposto ou por não terem unidade temática, pela impossibilidade de catenar idéias.

A explicação dada para o número considerável de descrições encontradas no universo das relações analisadas, está no modelo de leitura desenvolvido pela escola, que dá uma ênfase maior à compreensão imediata do texto, onde o tempo, o espaço e o sujeito são destacados, mas a ação, o conflito e até mesmo o fato não são considerados.

Os textos das crianças revelam seu mundo referencial só que tal mundo é apresentado sob um ponto de vista impessoal, sem marcas do sujeito autor, sem marcas de conflito, parecendo que o aluno quer apenas dar conta da tarefa que lhe é imposta pela escola e, sobretudo, escrever para seu único leitor, o professor, da maneira como imagina que este aprove. Nesse caso, a redação não é comunicação, mas tarefa escolar, onde o aluno não se assume como sujeito, pois na verdade nem escolheu sobre o que escrever, apenas recebeu uma tarefa a cumprir.

Os dados levantados por Guimarães e Filipouski junto aos professores de 3ª série comprovam a "imagem de texto" que vimos discutindo como corrente nas escolas, assim, 63,2% dos professores estabelece como objetivo com relação à expressão escrita a correção, evidenciando uma preocupação com a forma e não com o conteúdo; só 5,3% coloca a criatividade como objetivo da expressão escrita; e a maioria, 78,9% propõe os temas sem a participação dos alunos.

Para romper essa situação, as autoras propõe a centralização do ensino na produção textual do aluno, tendo como suporte uma leitura em nível interpretativo/reflexivo que permita a extrapolação necessária para que o sujeito-leitor se transforme em sujeito-autor. É como ponto de partida sugerem a produção de *textos livres* (o que não é definido pelas autoras).

Costa (1989) observou que a prática tradicional de proposição de temas para a redação de acordo com datas comemorativas, restringe a espontaneidade e a capacidade criadora das crianças, já que o que se observa é a reprodução de sentidos sedimentados pela instituição escolar.

Ao acompanhar uma 3ª série do 1º grau da rede estadual do Espírito Santo, tinha por objetivo estudar a maneira como o professor, na interação com seus alunos na sala de aula, trata a ideologia dos textos e, assim, como as representações sociais são construídas pelos alunos através da leitura. Mas ao longo da pesquisa percebeu que a leitura e a escrita estão dinamicamente relacionadas, e passou a analisar as condições em que se processam a leitura e a escritura na classe observada, bem como, se contribuíam ou não para o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Procurou observar a interação professor/aluno e aluno/aluno na exploração dos sentidos do texto, enquanto forma de manutenção ou de transformação das relações sociais vigentes.

Constatou que o texto produzido pela criança não

era trabalhado pela professora como uma unidade complexa de comunicação e de significação, destinado a um interlocutor que com ele deverá interagir. Na maioria das vezes, o texto ser viu apenas como pretexto para exercícios gramaticais, tal como os textos fragmentados dos livros didáticos, que são desapropriados de seus autores e de seu contexto, servindo a um exercício mecânico de análise linguística. Concluiu que a ênfase no sentido literal dos textos e a preocupação com as convenções ortográficas reduziram as possibilidades de leitura do texto ao mero exercício da paráfrase em detrimento da polissemia.

Isso não ocorre só no ensino de 1º grau, também em trabalhos desenvolvidos com alunos universitários vemos a crença na "falta de idéias do aluno" e do "não ter o que dizer". A solução apresentada geralmente é o professor selecionar textos escritos para leitura e posterior produção escrita dos alunos.

No trabalho desenvolvido com alunos universitários do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Indursky e Zinn (1985) partem do pressuposto que após uma série de leituras (organizadas em etapas) o leitor armazena um referencial significativo de idéias, capacitando-se para a produção textual (que também segue uma metodologia explicitada). Apresentam a proposta :

- 1- O primeiro passo consiste na delimitação do tema, a partir dos assuntos que foram objetos de leitura.
- 2- O sujeito-autor define a sua intencionalidade frente a seus prováveis leitores.
- 3- Levantamento de idéias e argumentos.
- 4- Organização destes em um esquema que se constitui no plano do texto a ser produzido.
- 5- Segue-se a contextualização (produção textual sob duplo enfoque : conteúdo e forma).
- 6- O sujeito-autor procede à análise de sua produção textual.

Desta forma, a *produção textual* vem a ser a si tuação em que o sujeito-autor realiza a contextualização de idéias e argumentos que se inter-relacionam, num arranjo pes soal, apresentando organização e coerência, cujo objetivo é produzir um texto que revele seu posicionamento.

O processo de produção textual tem início com a produção de leitura desencadeando a produção textual, e encerra-se com a produção de leitura do texto produzido. (o sujeito-autor é o primeiro leitor de seu próprio texto).

As autoras acreditam que esse processo possibilita ao indivíduo, numa relação dialética, exercer-se criticamente e interagir com o mundo, produzindo seus próprios textos.

A necessidade de garantir a manifestação do alu no, criando condições para que isto ocorra, levou Vale e Cordeiro (1985) a propor a interação de professores universitários, alunos de 3º grau e de idéias, pelos próprios alunos, através da produção de texto, não apenas a nível de criação li terária, mas como síntese vivencial de um momento da vida aca dêmica do aluno.

Determinou-se dois esquemas :

Esquema A - processo de *texto-síntese* que se caracteriza pela vivência de situações nos blocos específicos, onde o alu no ouve, fala, lê e escreve, integrando os assuntos a partir do tema indicado.

Esquema B - processo de produção do *texto-livro* gerado a partir da leitura integral de obras previamente indicadas. Os alunos produzem textos com base em temas propostos tendo como referência a obra lida.

Os *temas* para o texto-síntese eram elaborados pelos professores que assumiam os conteúdos específicos no pe ríodo imediatamente anterior à produção.

Palma (1984) preocupada com as condições em que a leitura e a escrita são produzidas, pesquisa junto a alunos

universitários (três salas de diferentes cursos, num total de 90 alunos) com a intenção de saber que significados os alunos atribuem ao ato de escrever, em sala de aula, sob a orientação do professor. Foram elaboradas perguntas que eram dirigidas a classe como um todo, tentando estabelecer um diálogo.

Grande parte dos alunos respondeu que realizava o trabalho de redação para cumprir um dever solicitado pelo professor, embora fosse "meio chato"; para entregar ao professor; só para receber nota; porque se não cumprisse, poderia ser reprovado.

A autora conclui que não há uma participação ativa e vibrante por parte do aluno, participação esta que considera requisito para toda produção escrita.

Os alunos não se sentem entusiasmados com o ato de escrever em sala de aula, nem vêem importância na realização de tal tarefa. Sentem que essa ação é apenas, um "faz-de-conta".

Quanto aos professores de redação, nesse estudo, foi sugerido que possibilitassem aos alunos a escolha do tema e das propostas para discussão em sala de aula. Muitos afirmaram que já tiveram essa iniciativa, mas que a mesma foi considerada um "fracasso", visto que, a reação dos alunos foi de desânimo, e total falta de iniciativa quando o trabalho não "valia nota". Para a autora, isso não revela o fracasso da proposta, mas aponta para um questionamento da interação professor/aluno.

A partir das concepções estudadas, da síntese de diversos trabalhos, das diferentes propostas apresentadas, das observações e análises dos dados levantados, e de estratégias adotadas, o que se observa é um movimento de mudança. A tentativa de incorporar uma concepção de linguagem como interação, de transformar o ambiente da sala de aula. Mas a constatação desse movimento para uma mudança leva a uma questão fundamental : o que muda efetivamente e como é avaliado ?

III - O CONTEXTO DO TRABALHO

1. O bairro, a escola, o aluno

Quando penso na imagem de escola que se pode ter, na lacuna existente entre a imagem ideal e a escola real, entendo a necessidade do leitor ter conhecimento da realidade de escola pública num bairro periférico de Campinas, com características peculiares, como é o local onde atuo.

O bairro

O Jardim São Marcos é um bairro da zona norte de Campinas, próximo dos bairros : Jardim Santa Rôníca, Jardim Campineiro e Chácara dos Amarais. A distância do centro de Campinas é de aproximadamente 8 quilômetros. O acesso se dá pela Estrada dos Amarais ou pela Via D. Pedro I. Estão instaladas nas proximidades empresas como Uemura, Ceasa-Campinas, Nakro e Sambaíba.

"O córrego da Lagoa, que margeia a favela do São Marcos trás a céu aberto o esgoto da Vila Costa e Silva, passando pela Fazenda Santa Genebra, e frequentemente transborda, levando o esgoto para dentro dos barracos. Ao contrário de outras favelas de Campinas, que foram sendo implantadas em terrenos com inclinação suficiente para o adequado escoamento da água, a favela do Jardim São Marcos está sobre terreno quase

pantanosos, plano e sem qualquer escoamento de água. A falta de saneamento básico contribui de forma importante para a existência de valas, em forma de U ao redor de cada casa ou bar raco, cheias de esgoto parado, provocando um forte mau cheiro e proporcionando criadouro para vários insetos.

Não raro encontram-se hortas e plantações sobre esses terrenos, além de criação simultânea de animais como ga linhas, porcos e gado.

Nos muitos terrenos baldios do bairro proliferam o mato, o lixo e os ratos.

As duas lagoas da área (uma delas já no Jardim Campineiro), confirmadas como foco de esquistossomose pela Sucea em 1985, são utilizadas pelas crianças como área de la zer, pois não existem praças ou áreas verdes. O lazer se res tringe aos pequenos campos de futebol, os bares, as mu ltas igrejas e templos de inúmeras religiões, e às vezes, ao salão de baile de sábado à noite.

A inserção da população no mercado de trabalho se faz basicamente através do sub-emprego e operariado não-qualificado : domésticas, carregadores (Ceasa e Uemura), ser ventes de pedreiros e pequenos comerciantes. O número de tra balhadores sindicalizados é baixo e as condições de trabalho a que estão submetidas são bastante precárias.

O índice de criminalidade e violência na área é muito grande, gerando um permanente estado de alerta nos mora dores. Isso se reflete no medo de sair de casa, de participar de qualquer coisa à noite, e no costume de deixar sempre al-guém tomando conta da casa.

O tráfico e consumo de drogas são elevados, como também o índice de alcoolismo, e embora haja policiamento no bairro, há muitos locais onde os policiais não entram.

A marginalidade social se reflete também na pro stituição e na desestrutura familiar.

A organização da população, embora pequena, se

faz através de várias entidades de moradores : Associação de Moradores do Jardim São Marcos, Associação de Favelas da Região e Comunidades Eclesiais de Base.

O nível de saúde da população da área é alarmante, com uma elevada mortalidade infantil, tanto neonatal como tardia. Em relação às causas, é relevante o número de óbitos por causas externas, compostas por atropelamentos, afogamentos, homicídios e outros acidentes, o que significa por si só um impacto violento na vida daquela população. A predominância de óbitos masculinos, em quase todas as idades, nos sugere que a composição social da área deverá apresentar características de uma população de maioria do sexo feminino, uma vez que esse corte, representado pelo levantamento, pressupõe um processo contínuo de perdas de vidas masculinas, inclusive em idade productiva".¹⁰

A escola

O prédio escolar tem uma construção bem simples. É um retângulo, com salas dos lados, cujas portas dão para um corredor central. Nas extremidades desse corredor, duas portas se abrem para o pátio. Um pequeno corredor cruza, quase no meio o prédio, dando passagem para o pátio e acesso à rua.

O espaço é pequeno, abrigando com dificuldade os alunos, professores e funcionários que ali convivem diariamente. Em média são 800 alunos, 32 professores, 06 funcionários, mais a diretora e auxiliar de direção.

A escola não foi planejada para atender toda essa demanda. As salas foram sendo adaptadas às necessidades. Algumas mudanças que tinham um caráter provisório, permanecem anos sem solução, apesar dos pedidos, memorandos e ofícios que só atualizam as datas e acrescentam outras necessidades.

Ao todo são onze salas de aula, uma cozinha (que foi adaptada em uma sala de aula, servindo também de dis

pensa e refeitório), dois banheiros para alunos, um banheiro para professores (o que seria para uso masculino foi transformado em almojarifado) e uma única sala utilizada como secretaria, diretoria e sala dos professores.

A biblioteca se resume a um armário no corredor, e mesmo assim, é uma conquista recente, fruto de muita luta e esforço por parte dos professores. Os primeiros livros foram adquiridos com recursos provenientes de bazares da pechincha organizadas na escola. O acervo se constitui de livros de literatura infanto-juvenil e alguns dicionários. Recentemente a escola recebeu doações do programa "Salas de Leitura" da FAE.

As salas de aulas possuem um quadro negro, uma mesa para o professor, um pequeno armário que é dividido pelos professores dos dois períodos, carteiras e cadeiras que não são suficientes para o número de alunos. Para solucionar esse problema, foram emprestadas carteiras e cadeiras de outras escolas.

O pátio é de terra batida, com duas árvores e um mastro para bandeira. Do lado direito, tem uma sala construída a dois anos para servir como espaço de atividades recreativas e culturais aos alunos, fora do período de aulas, mas devido a carência de espaço, passou a ser utilizada como sala de aula. Cercando o pátio tem um alambrado que separa a escola da favela.

É nesse espaço físico e nessas condições materiais que o trabalho pedagógico é realizado.

Assim, as atividades pedagógicas e de educação física são planejadas evitando utilizar o chão, dentro ou fora da classe, pois os alunos geralmente voltam vermelhos de terra.

Caixas com sucatas vão se acumulando nos cantos da sala de aula. Em cima do armário fica o nosso laboratório da natureza : "vidros de maionese com peixinhos do brejo, potes com plantas, vidros com aranhas, caixas com insetos, etc."

Como cada classe sai num horário para ir ao ba

nheiro e tomar a merenda, das 8:30 às 10 hs a porta da sala de aula precisa estar fechada porque o barulho no corredor é in suportável.

Quando o professor solicita a presença dos pais fora do horário das reuniões de pais, eles são atendidos no corredor, pois todas as salas estão ocupadas.

Não é o caso de discutir aqui a repetência e evasão. Vários estudos tem abordado esse assunto. Ao meu interlocutor forneço somente os seguintes dados que confirmam as estatísticas já existentes (anexo I) : em nossa escola temos onze classes de 1ª série com 330 alunos, duas de 4ª série com 72 alunos, uma de 7ª série com dezoito alunos, e os aprovados são encaminhados para outras escolas pois não temos condições de ter uma turma de 8ª série.

O aluno

O aluno de 4ª série da escola de periferia não é uma criança de 10 anos, mas um adolescente de 11 a 17 anos, que desempenha uma função na família. Geralmente, é o responsável pelos irmãos menores, pelo serviço e organização da casa, ou trabalha fora, fazendo "bicos" para garantir o próprio sustento e reforçar o orçamento familiar.

Nossos alunos conseguem ganhar algum dinheiro selecionando frutas e legumes no CEASA, fazendo caixotes para feirantes, descarregando caminhão, carregando compras na feira, empacotando compras em supermercados, vendendo limões nas ruas, pedindo jornais velhos, tomando conta de carros estacionados, colhendo algodão, trabalhando de domésticas ou babás para mulheres do próprio bairro que trabalham fora.

Observamos que a precariedade das condições de vida dessas crianças faz com que vivenciem a exploração nas mais diversas formas de trabalho, e aparentemente, nas relações familiares. Essa experiência e a luta pela sobrevivência,

imprimem marcas peculiares a esses alunos, que desenvolvem mecanismos de defesa próprios, que vão se chocar com a imagem ideal de aluno e com o "sentimento da infância" (Ariès, 1973) da sociedade em geral.

Mas se pensarmos que na Idade Média as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram desmamadas tardiamente (por volta dos sete anos), e que a partir desse momento, se integravam na comunidade dos adultos participando com eles do trabalho e dos jogos de todos os dias, podemos dizer que o mesmo ocorre hoje com a criança de periferia.

Seria interessante um estudo que revelasse o sentimento da infância e a função da família nesse contexto particular. Que desmistificasse a relação : cuidados dispensados à criança e o laço afetivo. Ou melhor, que respondesse a questão : Os pais dos nossos alunos possuem um sentimento da infância "diferente" da "expectativa social" ? (imaginário) Quais as relações entre as suas condições de vida, as concepções de infância e o comportamento manifesto com relação à criança ?

2. O texto livre e suas condições de produção

Com o presente trabalho gostaria de chamar a atenção para a situação da criança, e também, a situação do professor nessa escola. Escola pública de um bairro periférico abandonado pelo poder público, marginalizado socialmente, temido pela maioria da população de Campinas. (Ver anexo II comentários de mães sobre o que é viver no São Marcos).

A escola inserida nesse contexto vivencia essas condições e preconceitos diariamente. Não são só as dificuldades materiais, é todo um "clima" de preocupação, como se as pessoas estivessem sempre de sobressalto, prontas para partir. Qual é a imagem do bairro e da escola que os professores da Rede Municipal de Educação possuem ? Como se sentem quando

tem que trabalhar nesse local ? Por que é tão difícil encontrar professores substitutos para essa escola quando necessário ?

Se num espaço de quatro anos (tempo que estou na escola), três diretoras passaram pela escola, que continuidade pode ter um projeto educativo ? Como garantir um espaço se não sabemos se as mínimas condições serão garantidas e se muito do que foi estabelecido pelo corpo docente e estava sendo discutido com os alunos está sujeito a mudanças em cada troca de direção ?

O professor que permanece nessa escola, nesse bairro, com essa clientela, o que pode fazer ? Por que propor a escrita de texto livre ?

Podemos dizer que o texto livre é o narrar a própria vida ... é o falar para o outro através da escrita ... é o documentar a própria história. Não é aquela redação de tema imposto ao aluno, que quer testar conhecimentos, que quer avaliar. Quando o professor propõe o texto livre quer conhecer o aluno, sua família, seu modo de viver. Quer trabalhar a escrita de uma maneira mais ampla.

Por isso "O texto livre : das condições de produção à leitura do real" porque o "real" vai se definindo como condição sócio-econômica, cultural e ideológica que permeia a vida das pessoas e que é posta em evidência justamente nessa produção de textos livres.

Quando falo em texto livre não estou me referindo ao texto espontâneo que se caracteriza por uma produção sem nenhuma contingência de solicitação e de obrigatoriedade. Falo do texto livre que ocorre no contexto escolar, que tem um lugar e um tempo, que é livre em sua tematização, mas que contritoriamente é "preso" às condições de produção. Daí a necessidade de uma análise das condições de produção para a compreensão dos textos.

Percebo também que dentro da escola, da maneira

como ela é organizada, não há espaço para o texto espontâneo, porque há uma grande preocupação em ocupar a criança o tempo todo, de dar atividades, do professor controlar a criança naquele horário de sala de aula. Assim, dificilmente a criança terá condições de pegar um papel e fazer um texto espontâneo. Tudo é sistematizado, organizado e controlado.

Sinto a necessidade também de esclarecer o que é o texto livre, pois já ouvi caso de professor que dizia estar trabalhando com texto livre pois dava a folha solta, assim o aluno fazia o texto nessa folha e não ficava preso ao caderno.

É fundamental esclarecer a finalidade, o objetivo, o porque e o para que o professor utiliza o texto livre como procedimento em sala de aula, evitando dúvidas e mal entendidos.

Sírio Possenti, num curso sobre linguagem oferecido para professores da Rede Municipal de Educação de Campinas em 1988, afirmou que quando os professores não preparam suas aulas de português, chegam na classe e dão texto livre como tarefa para seus alunos.

Penso que trabalhar com texto livre não é "matar aula", não é "enrolar o tempo", não é "silenciar" os alunos por algum tempo. Para isso, o professor dispõe de outros instrumentos mais eficazes e tradicionais no nosso ensino: a cópia e os exercícios mecânicos de gramática. A cópia ainda hoje é muito usada como recurso disciplinador da classe, pois nesse momento os alunos são impedidos de conversar, de trocar idéias, de questionar, deixando o professor em paz para cumprir tarefas burocráticas: ficha individual do aluno, ficha de conceitos da secretaria, controle da APM da classe, ficha para agendamento para tratamento dentário na escola, bilhete sobre revista de piolhos, ficha de encaminhamento de aluno para o posto de saúde, preparação para o bochecho semanal com fluor, ... e por aí a fora, o tempo do professor vai sendo ocupado por tarefas que poderiam ser assumidas por outras pes-

soas, se a escola estivesse melhor estruturada.

Trabalhar com textos livres não é ocupar o aluno, por algum tempo, mas é uma opção consciente do professor para o ensino da língua.

Para Freinet (1924) o texto livre é espontâneo. A criança faz quando quer, e tudo é trabalhado a partir do texto, procurando integrar todas as matérias.

Temos que ressaltar que o ensino de que fala Freinet é um ensino de tempo integral. Dessa maneira, Freinet organizava o horário de sua classe de modo que pela manhã os alunos trabalhavam na sala de aula e pela tarde, eles saíam pela aldeia, observando, pesquisando, entrevistando. Tinha-se muito mais tempo e os assuntos tratados nos textos surgiam de situações "vivas" que eram conversadas, discutidas, organizadas, e só depois de corrigido o texto era impresso. Todo esse processo ocorria diariamente.

Mas nas condições da nossa escola brasileira, hoje, dificilmente conseguimos dar conta de todas essas etapas num dia de aula. Os textos vão se acumulando, sem um retorno para o autor, sem um trabalho adequado. Muitas vezes o professor acaba levando para casa e assumindo sozinho tarefas como de correção, organização e impressão, que poderiam ser melhor exploradas coletivamente em sala de aula.

O que fazer? Suprimir algumas etapas desse rico processo de aprendizagem? Diminuir o ritmo de produção de textos pela classe? Determinar temas (títulos) únicos para a classe toda? Trabalhar só com texto coletivo? Estabelecer um limite de linhas (tamanho do texto)? Solicitar só um texto mensal para cada criança?

Tendo em vista a estrutura atual da escola, as condições materiais, o número de alunos por classe (em média de 36 a 40) e o horário disponível de 4 horas, optei por estabelecer um horário semanal para a produção de textos livres.

Isso não significa que só nesse dia os alunos

produzam textos, mas que nesse dia, está garantido um espaço e um tempo para essa produção. Tal medida se faz necessária, uma vez que, a maioria dos alunos trabalha fora e que a noite, ainda ajuda nas tarefas de organização da casa, sobrando pouco tempo para se dedicar aos estudos. Assim, a escola representa o local e o momento do "saber", do "estudo" e do "escrever".

Nesse horário, o aluno sabe que terá o tempo necessário para escrever "livremente", sobre o que quiser e como quiser. E no mesmo dia, poderá ler ou deixar que outro colega leia seu texto para a classe, da mesma forma que ele tomará conhecimento dos textos dos colegas.

Na leitura, a classe vai comentando, discutindo, questionando, propondo modificações, ou simplesmente, se "divertindo" com os textos. Porém, nem sempre isso acontece tranquilamente. É comum no início do ano que a leitura de um texto cujo tema é considerado tabu (sexo, drogas) ou que tenha como personagens nomes de alunos da classe, gere reações indigninadas, que servirão de oportunidade para o professor trabalhar a classe.

A situação descrita a seguir surgiu após a leitura de um texto que usava nomes de alunos da classe para os personagens do texto.

- *Ele não pode escrever isso!*
- *Mas o texto não é livre ? (prof.)*
- *É.*
- *E o que é texto livre ? (prof.)*
- *Cada um escreve o que quer!*
- *Ah, fala do que quiser!*
- *Escreve usando as palavras e os nomes que quer.*
- *Ah, mas se ponha o meu nome vai levar!*
- *Se falar de mim apanha na saída!*
- *Texto livre pode ter censura ? (prof.)*
- *(?)*

Não houve resposta. Percebi a necessidade de

discutir censura.

- O que é censura? Já viram essa palavra em al
gum lugar? (prof.)

- Na TV antes dos programas.

- No cinema, nos filmes de sexo.

- É uma maneira de proibir para algumas pessoas
e permitir para outras.

- Algumas coisas são proibidas para a maioria
das pessoas.

- Então, como fica o nosso texto livre? (prof.)

Acabamos chegando a um consenso. O texto é li-
vre, cada autor poderá escrever como quiser, sobre o que qui
ser e os textos serão lidos integralmente, sendo que ninguém
vai se sentir ofendido, pois existem muitos meninos e meninas,
muitos Josés, Marias e Antonios no mundo que poderão servir de
personagens do texto, sem serem os mesmos da classe. (Como
se as relações e os fatos tecidos no texto nada tivessem a ver
com os personagens, e os personagens, nada a ver com o coti-
diano !)

Nos outros dias da semana, e em outros momentos,
independente das aulas de português, o aluno é sempre solicita-
do a escrever, a fazer uso da palavra escrita para relatar
suas observações, para dar sua opinião de um fato da atualida-
de, para discutir um assunto polêmico, para contar um inciden
te ocorrido no bairro ou na escola, para relatar uma pesquisa
feita, e em muitas outras situações.

Mas esses textos produzidos diferem dos textos
livres. Por quê? E no que diferem?

- no "gosto" e no "prazer" de escrever,

- no destinatário (prof.)

- na solicitação (prof.)

- na correção (prof.)

- na avaliação (uma nota, um conceito é atribuí

do, mesmo que o professor tente encontrar novos mecanismos, e delegue para a classe essa tarefa, o conceito, a nota está presente).

Não quero dizer com isso que esses textos são de "qualidade" inferior, nem tão pouco, que são produto de um trabalho dispensável em sala de aula, pelo contrário, desempenham uma função importante no processo de aprendizagem, e muitas vezes são textos interessantíssimos, elaborados cuidadosamente, contudo, não apresentam o "entusiasmo" do texto livre. Esse "entusiasmo" é marcado pela relação das crianças com os meses. Os textos livres contêm o elemento surpresa, é o fato novo tematizado ou um mesmo acontecimento abordado de maneiras diferentes. Já nos outros textos, o tema e as características são determinadas pelo professor. Na leitura, as crianças se manifestam de diferentes maneiras, dependendo do tipo de texto apresentado : excitação, perguntas, risadinhas, comentários, críticas ou mesmo desinteresse e até desprezo.

Constata-se que no início do ano letivo os alunos escrevem textos sobre o que acham que o professor quer que eles escrevam. Escrevem reproduzindo os textos dos livros didáticos, pensando, que desta forma, estão agradando ao professor.

Preferem não correr nenhum risco. Por que mudar se foi assim que eles aprenderam ? É só lembrar daquilo que os professores sempre dizem : "Letra maiúscula no começo das frases, nos nomes de pessoas e cidades, parágrafos e travessão nos diálogos, pontos finais e vírgulas, não esquecer do título, e se der tempo, fazer um desenho bem bonito. E também, caprichar bastante na letra".

É tudo uma questão de expectativas, parâmetros, objetivos, "imagens" ... O que o professor estabelece como parâmetro, as suas expectativas quanto ao texto do aluno estão num nível. Assim, espera-se um texto criativo, original, com temas de adolescente. Mas o aluno entrega um texto pequeno, banal, com uma linguagem infantilizada. É o aluno de 12 a 17

anos contando a estorinha do cachorro bonitinho que ele tinha. É o passado distante, é a palavra que não compromete, é o texto que não revela, é a estória decorada onde só os nomes dos personagens são substituídos.

Para mudar esse quadro geral, foi necessário alterar as condições da sala de aula, transformando-a num espaço adequado para o efetivo uso da linguagem e não de exercícios artificiais de escrita. Aos poucos, uma outra concepção de texto foi sendo formada, a imagem de interlocutor foi sendo alterada, o conceito de autoria foi sendo repensado.

Convém lembrar que dectar o problema, reconhecer suas dificuldades, analisar, refletir, buscar soluções, não é obrigatoriamente arranjar uma solução ideal. Na maioria das vezes, o que se consegue é uma solução possível para aquele momento. Solução que está intimamente ligada à situação concreta de sala de aula, às possibilidades de mudanças, às relações de forças, e à ideologia do professor.

Como o professor cria condições de produção de textos em sala de aula ?

Já vimos que existe a tendência de utilização da leitura como suporte para a produção textual. Vimos também algumas propostas para a produção de textos, que podemos dizer resumidamente, vão desde a simples sugestão de um título único para todos os alunos, até a um "aquecimento" antes do momento de escritura com dicas e sugestões.

As propostas de Geraldi (1984) e Bronckart (1985) apresentam situações mais detalhadas.

Geraldi estabelece uma certa linearidade propondo para a 5ª série textos narrativos sobre histórias familiares; para a 6ª série textos narrativos sobre a História do Brasil e sobre o noticiário da imprensa, com exploração de textos descritivos; para as séries seguintes, textos dissertati-vos, sendo que na 7ª série centra-se em editoriais, reportagens e textos de ficção, e na 8ª série, em economia e política.

Bronckart prioriza a interação social e a situação de enunciação. Acredita que o lugar social, a instância de onde se fala é sempre a escola, e o aluno se situa sempre no papel de aluno no interior dessa instituição que lhe impõe exigências e limites. Assim, questiona como a situação de enunciação pode ser melhor definida e o que se pode fazer. Levanta como possibilidades diminuir a simulação da escrita na sala de aula (buscar um destinatário teórico), melhorar o teatro, o jogo na sala de aula (produção de um jornal da classe), ou determinar com os professores critérios mais realistas que possam conduzir a textos mais corretos.

Esses critérios, que tornam mais precisa a situação de enunciação, são as instruções orais e escritas, as dicas dadas pelo professor que orientam o aluno antes e durante a produção de textos.

Para Bronckart o estudo da produção de textos se inscreve num processo longo, onde as hipóteses levantadas não podem ser verificadas senão colocando em relação aos objetivos dos professores, as instruções dadas aos alunos, os textos produzidos e o tipo de correções feitas.

No trabalho que desenvolvo, de produção de textos livres, com os alunos, algumas condições de produção são determinadas de imediato, como no caso do momento para escrita (horário semanal decidido com os alunos no início do ano letivo), mas outras condições vão se estabelecendo no processo, como a relação enunciador-destinatário.

As ocasiões em que sugiro um tema ou dou algumas dicas para a produção de texto, são muito poucas, e ocorrem mais no início do ano, quando os alunos chegam sem vontade de escrever. Nesse trabalho inicial tento resgatar o "desejo" de escrever que a criança apresenta ao ingressar na escola e que vai perdendo durante os anos de escolarização.

Nessa fase, trabalho o aspecto lúdico da linguagem, o prazer de brincar com as palavras, a pluralidade de sen

tidos. (Held, 1980).

Aos poucos os alunos vão redescobrando a vontade de escrever, o querer escrever, o para que e para quem escrever, que é diferente de escrever para o professor ler. Entretanto o como escrever, dentro dos padrões estabelecidos, vai configurar uma fase posterior do trabalho.

Depois de um certo tempo, percebo que não há mais necessidade de dar dicas ou criar uma situação. O texto livre já faz parte da rotina da classe. O texto livre passa a ser um meio através do qual o aluno pode colocar o que ele está pensando, sentindo ou desejando no momento.

Vemos que, algumas vezes, o aluno utiliza o texto escrito como mensagem para a classe ou para determinados colegas e utiliza também o professor como intermediário para essa mensagem, uma vez que os textos são produzidos e lidos no mesmo dia. O aluno se recusa a ler o texto em voz alta para a classe, desejando, ao mesmo tempo, que o professor o faça.

Nota-se nas entrelinhas o recado dado pelo autor do texto, recado esse, que ele não teria coragem de dizer pessoalmente. Para isso, ele utiliza os próprios colegas como personagens, ou atribui seus nomes e características a personagens fictícios. A participação nesse processo, a vivência no contexto de sala de aula, revelam ser o texto livre, a reprodução ou a representação de determinadas situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

Outras vezes o texto tem por objetivo o contar uma experiência muito íntima do indivíduo (uma situação de casa, de família, de conflitos de adolescente) que ele sente necessidade de falar no momento.

Já vimos (Bronckart, Geraldi e outros) que nas situações de produção propostas pelo professor há sempre um pretexto (explícito ou implícito) para escrever, que acaba determinando ou direcionando a escrita do aluno para certas tematizações. No caso do texto livre, o pretexto acaba sendo o

contexto e os interlocutores. Como não há uma orientação específica para a elaboração do texto, os alunos voltam-se para os elementos do cotidiano, relatam situações de vida deles, colocam no papel os significados que atribuem à realidade.

Podemos fazer essa leitura tanto dos textos li-vres dos alunos de Freinet, como dos textos dos meus alunos, pois apesar das diferenças, algumas situações de escola não mudaram muito. Em sua época, Freinet apontava para o avanço da tecnologia e das técnicas audio-visuais que precisavam ser incorporadas na escola, no entanto, o mesmo problema que enfrentava de carência material, de falta de papel que é básico no ensino, se verifica ainda hoje (quase 1990) na escola de pe-riferia.

Essas carências materiais que Freinet enfrentou no pós-guerra, e que os professores de países subdesenvolvidos enfrentam atualmente, acabam inteferindo no ensino. As condições materiais determinam e modificam a prática pedagógica. Precisamos pensar na relação método de ensino e condições de trabalho pois, na prática, os procedimentos vão se desenrolan-do como produto das condições de trabalho, do conhecimento do professor, do conhecimento dos alunos, da troca de experiência entre professores, e principalmente, da relação professor-aluno que determina o trajeto a seguir.

Embora a situação de escola retratada por Freinet (escola carente, sem uma estrutura adequada, com poucos recur-sos materiais, que não tem suas necessidades assistidas pelos órgãos públicos) seja muito parecida com a nossa escola de pe-riferia, o mesmo não ocorre em relação a situação da criança. A criança retratada por Freinet é uma criança pobre, filha de camponeses que vivem numa pequena aldeia; e tem uma família estruturada. A criança que eu encontro hoje vive em condições de miséria absoluta, numa família desestruturada, que lhe proporciona somente um teto e a comida, e às vezes, nem isso. Essa diferença marca os textos livres em suas tematizações.

Podemos dizer que cada criança explicita a realidade de sua época, que coloca no texto sua leitura do mundo. Hoje as crianças revelam no texto a violência, o roubo, a morte, aspectos do cotidiano que a escola prefere não discutir.

É interessante observar que nos trabalhos de Freinet, por exemplo, essas condições não se encontram tematizadas e isso nos leva a pensar na relação condições de vida e produção de textos. Além das contingências históricas distintas, é a situação de interlocução que marca a produção.

Na experiência de Freinet, logo no início os alunos começam a trocar correspondência, e isso acaba determinando o que vai ser escrito. Pois quando se escreve para alguém que não se conhece, que não conhece a sua cidade, o seu bairro e os seus costumes, vamos tentar situar o nosso leitor e lhe apresentar tudo de bom e bonito que possuímos. Assim, o meu problema de família, a minha revolta, as minhas dificuldades, não são necessariamente reveladas ao meu correspondente.

É a questão da imagem do interlocutor, do que convém dizer ou não. No fundo é : que imagem tenho do meu interlocutor, e que imagem quero que ele tenha de mim ?

Lembro aqui o depoimento de uma mãe sobre o bairro (anexo II) :

- *"Meu filho não para um serviço precisou mentir que morava em outro lugar para conseguir serviço".*

Quando o interlocutor participa do grupo e tem conhecimento da mesma realidade, dos mesmos mecanismos de sobrevivência, não é necessário ocultar as "tramas" e "armações". O texto a seguir é bem ilustrativo :

O Homem Ladrão

Um dia, meu pai foi no mercado comprar uma panela para minha mãe e ele estava querendo robar um ovo de páscoa.

E o segurança viu ele calote na situação. E ele falou, se você não minda dois cruzados agora eu vou levar você. E você vai ter que pagar uma multa de um bilhão.

Se você me paga dois mil você pode ficar em país.

Em tão ele pagou o segurança e ficou com sua família em país para sempre e nunca mais foi robar no mercado.

É o problema do roubo e do suborno, onde o ladrão paga pelo silêncio do segurança, e o segurança cobra duas vezes pelo mesmo serviço, recebe do proprietário da loja e do ladrão.

É o tipo de texto que em outra situação escolar dificilmente seria produzido. É uma realidade que o professor muitas vezes desconhece. É o cotidiano que provoca revolta,

é o texto que expressa essa revolta. A revolta, a curiosidade, os sentimentos, toda a emoção, passa pela escrita.

O professor que tem conhecimento da realidade social do aluno e possibilita condições para que o aluno possa trazer para a escola sua explicação, sua compreensão da realidade, encontra uma maneira diferente de trabalhar com esse aluno. Pois ele sabe que é sobre esse estágio de compreensão preliminar do aluno que se apóia a possibilidade de cultura e instrução. É partindo dessa compreensão primeira, que o aluno pode chegar ao conhecimento conceitual da realidade. (Kosik, 1960).

Quando o professor não tem a visão da contextualização dos alunos, acaba calando os alunos ou trabalhando só uma forma de dizer, que não é um dizer, mas um mero repetir o que os outros dizem. Depois vem as queixas de que os alunos não sabem escrever, não são criativos, repetem as mesmas estórias.

As crianças não se colocam, porque aprenderam a "não dizer" o que pensam. Quando elas começam a dizer o que pensam, o que elas revelam ao professor? O que o texto diz? O texto se abre possibilitando várias leituras. Por outro lado, o texto que não "diz nada", aquele texto padronizado da escola, que todo mundo lê e tem a mesma leitura, (teoricamente, porque também é aparente essa mesma leitura), é a tentativa de homogeneização. Quando a criança se coloca no texto, revelam-se as condições sociais e os diferentes modos de pensar que a escola tenta ignorar.

Por isso, o núcleo desse trabalho é a questão pedagógica influenciando na produção de textos e a "leitura" que o professor pode fazer desses textos, já que nessa produção aparece o dizer do aluno que contém os fragmentos do cotidiano.

É a questão de perguntar ao professor, em relação à produção de textos, o que ele prioriza? Que texto espera do aluno? Que leitura faz do texto? Como explora o texto?

Em termos de produção de texto não encontrei nenhum estudo que apresentasse as opiniões dos professores sobre o que consideram ser um "bom" texto. Parece que o apontar erros e dificuldades é mais freqüente.

Fiad (1986) apresenta uma lista dos problemas comuns nas redações dos alunos, resultado de um levantamento feito pelos próprios professores de 5ª a 8ª série do 1º grau (1º e 2º DE de Campinas). Devido a falta de pesquisas referentes à 4ª série, não dispomos de dados como esses, mas acreditamos que muitos dos problemas levantados sejam os mesmos : pontuação, ortografia, concordância verbal, uso de pronomes, paragrafação, acentuação, repetição de idéias, seqüência lógica etc..

Os problemas levantados pelos professores, na ordem que aparecem nessa listagem, já dá uma dica do que os professores tem priorizado e o que consideram um "bom" texto. Parece que o texto "limpo", bem organizado, sem erros de ortografia e pontuação, no qual o aluno demonstre que aprendeu as lições de gramática, é o produto esperado pelo professor.

Para Costa (1989) o professor da sala observada, (3ª série do 1º grau) não soube trabalhar o texto produzido pelo aluno como uma unidade complexa de comunicação e significação. "A interpretação superficial dos textos, a ênfase no sentido literal, a preocupação com as convenções ortográficas reduziram as possibilidades de leitura do texto ao mero exercício da paráfrase em detrimento da polissemia. As características textuais não foram reconhecidas e as representações sociais expressas no texto e no contexto não foram aproveitadas para se refletir sobre a realidade circundante".¹¹

Sabendo que o trabalho desenvolvido pelo professor em cima do texto do aluno, mais especificamente, o que ele prioriza no processo de produção e leitura de textos, pode marcar o próprio processo e a escrita dos alunos, adotei algumas estratégias referentes à correção dos textos, que fogem do que convencionalmente é feito na escola.

Num primeiro momento não corrijo os textos livres, porque me interessa saber o que o aluno tem a dizer, ver o uso que ele faz da linguagem escrita para contar uma estó-ria, e não avaliar o quanto de "técnica de escrever", de gramá-tica, de vocabulário, ele aprendeu.

Os alunos podem escrever sem necessidade de se policiarem o tempo todo. O importante, nesse momento, é a liberdade para se comunicar, a possibilidade de expressão pessoal que a linguagem escrita trás.

Com isso, não quero dizer que o professor deve se esquecer de seu compromisso em possibilitar ao aluno o domí-nio da língua padrão, mas que, para atingir esse objetivo não é necessário anular o sujeito.

Essa mudança de atitude, na função do professor, que sempre foi de corrigir, vem de encontro com a concepção de linguagem apontada por Geraldí (1984), onde professor e aluno tornam-se interlocutores, à medida que, respeitando a palavra do outro, questionando, acrescentando e analisando, vão dando um outro sentido ao uso da escrita na escola.

É nas relações com o grupo, na interlocução, que os aspectos convencionais afloram. Por isso, me pergunto : adianta fazer a criança reescrever todos os seus textos ? Essa é a melhor maneira de ensinar a língua-padrão ? O aluno não seria capaz de ir apurando, elaborando melhor o seu texto, através do exercício constante de escrita e leitura de seu texto e do outro ?

Geraldí (1984) sugere que, com relação ao ensino de 5ª a 8ª séries, o professor tome um texto e reescreva com a classe, corrigindo a ortografia e a estrutura do texto. Na minha prática com alunos de 4ª série procedo da seguinte forma : a partir da leitura para a classe dos textos produzidos, converso com os alunos sobre o que o autor falou (tema); como o texto foi compreendido pelos outros; de que outras formas ele (autor) poderia ter abordado aquele tema; como nós (lei

tores, destinatários) nos sentimos após a leitura do texto; é um texto para rir, para pensar, para sentir, para "confidenciar", ... não há preocupação nesse momento, com o aspecto da correção ortográfica e gramatical do texto.

Não vejo necessidade do aluno reescrever o texto. Ele até pode reescrever dependendo da finalidade, do que vai ser feito do texto (vai para o jornal, vai ser enviado para um colega, vai ser fixado no mural, mas nem todo texto tem essa finalidade). Então porque reescrever o texto pelo texto em si ? Será essa etapa indispensável no processo de aprendizagem ? Será que sem passar por essa fase de reescrita o aluno não vai aprimorar sua escrita ?

Penso que não é a reescrita de um determinado texto que vai necessariamente melhorar a qualidade da escrita. Mas é a escrita, a leitura, a avaliação e a produção constante de textos. Toda semana o aluno produz um novo texto, que é lido, comentado, analisado, discutido, mas não necessariamente corrigido.

Percebo que o aluno vai tendo um cuidado maior ao escrever, se preocupa com a grafia correta das palavras , troca idéias com os colegas, usa o dicionário, esclarece dúvidas com o professor.

Só depois de um determinado tempo, quando percebo que os alunos adquiriram o "gosto" pelo escrever, quando as críticas são aceitas e não inibem o escrever, é que vou trabalhar com eles a análise técnica dos textos, não de um único texto, mas de vários textos. O horário de produção de textos livres é preservado e essa análise vai ocorrer nas outras aulas de português.

O mesmo não ocorre com os outros textos escritos produzidos pelos alunos e em todas as outras situações de linguagem escrita. Estes sofrem uma correção "rigorosa e tradicional", enquanto o texto livre é, num primeiro momento, preservado na sua forma original. Procuro não marcar os erros,

não anotar, não riscar nada, para que o aluno possa escrever o que pensa.

Normalmente o que se diz é o contrário, que o professor só corrige as redações dos alunos, não se importando com os erros nas lições de matemática, ciências, e demais situações de uso da palavra escrita. Sabendo disso, o aluno ao fazer a redação vai se "policier" muito mais, e ao se preocupar em não cometer erros acaba, muitas vezes, reproduzindo os textos do livro didático.

Procuro ficar atenta ao momento de leitura do texto na sala de aula, quando os alunos analisam, comentam, criticam e sugerem mudanças. Observo as reações e limites de cada um. Intervenho na discussão valorizando os pontos positivos do texto, quando percebo que o autor não suportaria críticas muito severas, devido às suas características pessoais ou ao seu esforço na produção daquele texto, que mesmo assim, ainda se apresenta inadequado.

Esse procedimento de trabalho com textos livres em sala de aula tem pontos positivos e pontos negativos : enquanto viabiliza novas formas de contato entre os alunos e abre espaço para eles assumirem tanto a autoria quanto as críticas e sugestões, possibilita, por outro lado, a crítica excessiva, às vezes implacável, e o deboche. É o papel de mediador do professor que se destaca, então, a fim de que a análise crítica feita pela classe, não anule a diversidade das experiências com a escrita.

*Essa estória não é das grandes mas é triste,
e também não é uma história e sim vida real.
Outro dia eu vi um adulto explorar uma criança.
Ele todo dia levava a criança ao lugar de sempre
e fazia a criança pedir esmolas.
Por que a nossa justiça não faz nada sobre isto
e isto vem a acontecer todos os dias ?*

Isamar

IV - A PRODUÇÃO ESCRITA

1. Textos livres : material para análise

O material a ser aqui analisado consiste em to dos os textos livres produzidos semanalmente pelos 30 alunos de uma 4ª série do I grau durante o ano de 1987, num total de 629 textos.

No decorrer do processo de produção foi se evi denciando uma "melhoria" nos textos, como indica as amostras em anexo (anexo III). Mas como caracterizar essa "melhoria" ? Sobretudo se considerarmos as condições de produção já descritas anteriormente e o trabalho de correção efetuado na sala de aula, como proceder a uma avaliação ? Que marcas rele var para evidenciar as mudanças ?

Iniciei uma análise com a intenção de apreender e avaliar certas características dos textos dos alunos, a par tir da leitura dos trabalhos de Bronckart (1985) destacando os marcadores e conectores dos textos. Contudo a insuficiência desse levantamento acabou levando à busca de outros referen-ciais que possibilitassem a análise.

O percurso dessa análise é descrito a seguir.

Marcas de linguagem

Para tentar caracterizar uma "melhoria" dos textos, procurei levantar, inicialmente, algumas marcas de linguagem tradicionalmente consideradas como indicativas de coerência, coesão e articulação dos textos. Foi feito um levantamento dos conectivos, advérbios, proposições, pronomes e verbos, numa amostra representativa de três textos por aluno, num total de 90 textos, produzidos nos meses de fevereiro, agosto e novembro.

Quanto aos verbos utilizados, verificou-se que a maioria está no tempo passado; que o futuro simples, raramente usado, aparece somente na terceira pessoa do singular do verbo ser; que o futuro composto é mais utilizado, em várias pesoas, sempre com o verbo "ir" (vou, vai, vamos, vão).

A utilização de verbos na forma composta aumenta consideravelmente da 1ª amostra para as seguintes, numa proporção de três vezes mais da 1ª para a 2ª e de cinco vezes da 1ª para 3ª.

Quanto aos conectivos e outras marcas constatou-se que à medida em que os textos tornam-se mais longos aumenta o número de conectivos utilizados, ocorrendo também uma maior diversidade dos mesmos. Assim, na 1ª amostra predomina o uso do "e" e do "que", e na última aumenta a utilização do "mas", "quando", "porque", "se" e "então".

Porém, a variedade e oscilação apresentadas nos diversos textos em momentos distintos, como ilustrado no gráfico (anexo IV), indicavam a não lineariedade, e até irrelevância de se considerar a "melhoria" sob esse aspecto. Outros fatores tinham que ser considerados, como as condições de produção dos textos.

Gênero

Quanto ao gênero constatamos que eles se interpe

netram mas se considerarmos a caracterização convencional do narrar, do descrever e do dissertar (Barbosa e Amaral, 1986) vemos que predomina a narrativa (86%) com alguns elementos descritivos (9,3%) e os textos dissertativos são uma pequena parcela (3,6%).

Os textos assumem características mais descritivas quando se referem a experiências coletivas, como por exemplo, os passeios ao Taquaral e ao Zoo de Sorocaba e de São Paulo.

Os elementos dissertativos aparecem quando as crianças falam sobre datas como o carnaval e dia das mães, e discutem assuntos como : o que é ser criança, liberdade, AIDS.

Os textos narrativos referem-se a "causos" e episódios vivenciados e/ou imaginados pelas crianças.

Personagens

Os personagens preferidos são os colegas da classe que aparecem em 30% dos textos. O "eu", autor do texto, aparece na mesma proporção (30%). Os membros da família do autor estão presentes em 5% dos textos. E o "nós" (autor e colegas da classe) representam 7%. Nos 28% restantes estão reunidos personagens como : animais, plantas, objetos, pessoas e papéis sociais.

Verificamos que o "nós" como protagonistas do texto aparece principalmente em textos que narram experiências coletivas da classe, passeios ao Taquaral, Zoo de Sorocaba e de São Paulo ou acontecimentos na escola e no bairro.

A presença de elementos da família se dá em textos de temas diversos, e o personagem de maior incidência é a mãe.

Observo que os personagens dos textos ajudam as crianças a se conhecerem e se aceitarem melhor. Através dos

personagens das estórias, a criança se reconhece e aceita a crítica feita pelos colegas, e muitas vezes se diverte com o seu papel, coisa que não ocorre quando a crítica é feita de maneira direta, numa situação de conflito e agressão oral.

Analisando o processo de "criação" de personagens pelos autores, Williams (1971) afirma ser comum que um personagem seja "criado" a partir de tipos sociais conhecidos (pessoas), ou a partir de outros personagens literários. A "criação" de personagens, é com efeito, uma rotulagem : nome, sexo, ocupação, tipo físico, etc. O processo é com frequência a ativação de um modelo conhecido. Assim, podemos dizer que o processo literário é reprodução ativa. As "pessoas" são "criadas" para mostrar que os indivíduos "são assim" e que suas relações "são assim". O método pode ir da reprodução grosseira, de um modelo (ideológico) até a assimilação consciente de um modelo determinado.

Então, podemos perguntar, onde encontramos o processo criativo ? É justamente nas novas articulações, nas novas formações de "caráter" e "relação" que o autor estabelece entre os personagens.

Código de abertura

O levantamento dos códigos de abertura surgiu da curiosidade do professor conhecer a maneira como a criança inicia seu texto livre. Diante da folha em branco, e da possibilidade de interlocução, que recursos os alunos utilizam ?

Verifiquei que o tradicional "Era uma vez ...", foi o código mais utilizado pelos alunos (43%). Observando a ocorrência durante os meses do ano, verifica-se que a incidência se mantém, havendo um pequeno declínio nos meses de outubro e novembro. Verifica-se também, que no último texto produzido em dezembro, nenhum aluno utilizou esse código de abe

tura, nem o tão freqüente "Um dia ...".

O "Um dia ..." e outros códigos de abertura que marcam o tempo, vem em segundo lugar na preferência dos alunos (anexo V).

Iniciar o texto nomeando pessoas, animais, objetos, papéis sociais ou acontecimentos é a terceira estratégia mais utilizada pelos alunos.

Códigos de abertura que marcam um lugar são os menos utilizados.

Encontramos também uma pequena parcela de textos (2%) que se destacam dos demais, pois o autor tenta chamar a atenção do interlocutor logo no início do texto. É uma convocação do "outro" ou um posicionamento do "eu". A seguir destacamos alguns desses códigos de abertura.

"Meus caros amigos e amigas, eu Isamar vou contar, uma história romantica. Com muitas loucuras de dois pivetes que se chamam..."

"Colegas alguém de vocês já namorou? Se já não fique acanhado!"

Bom, eu fui conversar com a Cristiane e ela me disse o que achava sobre o namoro..."

"Na minha classe há uma pessoa que está ficando louco, no fim da historia eu falo o nome dele.

Bom quando eu chego na classe ele está brigando..."

"Eu sou aluno da 4ª C, e logo eu resolvi contar uma semana nesta classe.

A nossa professora é a Marcia. Ela é a professora mais legal da escola,... Bom eu disse que ia falar da

classe então vamos:

- Eu digo, vocês não conseguem ficar dois dias aqui nesta classe porque fica um grupo de vândalos..."

"Meus caros colegas, eu vou contar pra vocês um caso que eu ouvi logo quando chegou a onda de AIDS.

Eu conheci um rapaz que era muito namorador e eu sempre dizia..."

Títulos

Por se tratar de textos livres foi feito um levantamento em todos os textos produzidos (629), a fim de se verificar os títulos mais utilizados pelos alunos (anexo VI).

Pela organização desses dados constatou-se que os textos produzidos em fevereiro tem preferencialmente títulos sobre férias, futebol e carnaval. Mas durante o ano observamos uma diversificação dos títulos e uma maior "originalidade".

Percebemos que alguns títulos contagiam outros alunos dentro da sala de aula, por exemplo, "Dançando na chuva" que se repete e apresenta algumas variações : "O dia da chuva", "Dia da chuva e dia da dança", "A dança na chuva".

Alguns títulos despertam uma maior curiosidade com relação ao texto : "Cantos e pontos", "Mania que pegou", "Um flaga", "Alguém está louco", "A volta dela", etc.

Os títulos sobre a família referem-se mais às mães. Aos pais são dedicados só três títulos. Verificamos depois, ao analisar os temas, que a figura paterna aparece em outros textos com títulos diversos.

Analisando só os títulos podemos dizer que a categoria animais é a que apresenta um maior número. Contudo, ao estudarmos a relação título/tema, verificamos que nem sem

pre há uma relação direta, no sentido literal. Por exemplo :

"O periquito que não voa e não tem penas" não es tá narrando a estória de um periquito, mas de um aluno da classe.

"O cobra" nada tem a ver com a cobra, mas com fantasia de carnaval.

"As galinhas que foram no galinheiro do galo" re fere-se a meninas da classe.

"O jegue e os três viciadinhos" refere-se a meninos da classe.

"O morcego contra o biólogo" é referência a uma experiência em sala de aula (conversa com o professor Adão so bre morcegos) que dá origem a um texto ficcional.

Pelo levantamento dos títulos também conhecemos um pouco das relações na sala de aula, os alunos que estão sem pre presentes nos textos, os que são alvo de deboche ou críti cas, os que provocam interesse e os líderes da classe. "O Gilson e sua amada", "Cristiane com a loucura de um amor", "O namoro de Luciano M. e a fabulosa Marizana", "O narizão do Cristiano", "O esqueleto André", "As duas meninas loucas que se chamava Adriana e Cristiane", "Os sete mandamentos do rei Isamar".

Observamos que o título pode ser sugestivo para qualquer leitor, mas que dentro da sala de aula ele adquire um caráter mais imediato. Tem uma significação e um sentido pró prio no contexto da produção da história da classe.

O que sugere o título "A vitrola" ?

Nessa classe a leitura desse título despertou um grande interesse pelo texto, as atenções se voltaram para uma menina da sala de aula.

"Era uma vez uma menina que se chamava Cristiane e o apelido dela era vitrola. E nós falamos aí vitrola toca uma música... ela foi tocar lá em um bar... um dia a mãe dela

descobriu e ela saiu apanhando do bar até em casa..."

A análise dos títulos evidenciou a necessidade do estudo dos temas, e que o título nem sempre tem relação com o tema esperado, podendo se estabelecer outras relações que não estavam previstas.

Encontramos textos com subtítulos :

"Vilena entrometido - estoria real"

"O namoro - 2º pesquisa"

"Cristiane com a loucura de um amor - título de Isamar e estoria de Michael"

Também encontramos finais de textos que antecipam o título do próximo texto ou que promete uma continuidade da estoria. Essa antecipação cria uma expectativa no leitor e marca a periodicidade da produção dos textos.

"...Numa noite de lua cheia subiu e começou a urrar, urrou e depois desceu da montanha e entrou no galinheiro rolou cinco vezes na bosta de galinha e virou um lobisomem. Chupou o sangue do cavalo e começou a gritar... o lobisomem veio aí eles mostrou a cruz aí o lobisomem morreu e nunca mais viveu.

O próximo texto : A mûmia de Nova Norque"

"O menino que virou cangaceiro.

Esse menino tinha 11 anos...

E fizemos. Matamos o homem em fria mente.

Da próxima vez eu conto a outra parte que ficou".

"O Luciano é um pescoço, todas as coisas que as meninas fazem ele entra de bico... é melhor ver o cupeta do que ele.

Essa é uma estória real.

Fim

Eu não vou acabar de contar aquela história do Cangaceiro porque o Luciano M. não pode ouvir essas histórias"

"... o homem abriu o Robô e achou que estava falando um parafuso.

FJM continua quarta-feira".

"Ontem aconteceu um assalto em Campinas no banco do Ceasa...

Aguarde 2ª parte quando o ladrão for preso".

"Quinta-feira era dia de física, quando nós estávamos saindo para ir ter educação física, eu resolvi ir ao banheiro... assim terminou o seu reporter Nequitinho o próprio, na próxima quarta-feira estou aqui novamente com mais um caso acontecido".

Verificando a relação dos "textos sem título" com a data de produção, constatou-se uma maior frequência no início do ano, nos meses de fevereiro e março. Constatou-se também que grande parte destes textos referiam-se a uma experiência da qual todos da classe participaram (passeio ao Taquaral), que tinha como personagem o "nós" e apresentava características de relatório. O mesmo não ocorre quando os textos se referem aos passeios ao Zoo de Sorocaba e de São Paulo. Todos os textos apresentam título e não predomina mais o relato descritivo do local. Os alunos abordam algumas situações que envolveram o passeio, e que para cada um foi mais significativo. Por exemplo, o trecho do primeiro texto relata um fato acontecido enquanto aguardávamos a chegada do ônibus, e no trecho do segundo texto o aluno descreve o que viu no zoológico.

"... sábadó todo mundo estava na escola esperando, não passou nem cinco minutos a escola estava cheia de crianças e todo mundo bem vestido. Não demorou um minuto apareceu uma mulher bebada ou louca, porque ela passou na rua, viu a gente e falou :

- Vocês vão dar uma festa aqui? Ou um baile? Ou um aniversário?

E nós caímos na gargalhada...

Ela entrou e falou a mesma coisa para o guarda... quando ela chegou na porta da escola para ir embora e viu todo mundo rindo, pegou um canivete e falou :

- Quem for homem venha que eu quero lhe furar de um lado para outro e o dia que o meu filho sarar na ulsera ele vem aqui matar vocês.

Depois a mulher foi embora, o ônibus chegou e a gente foi, mas..."

"Sábado dia 26 nós fomos ao zoológico de S.P. ao chegar lá nós fomos andar. E logo de cara eu vi uma gata... eu não vi só ela, vi também bichos, mas... eu gostei de tudo e ainda mais da mine saia daquela jovem".

Já vimos que os alunos podem criar uma infinidade de títulos para seus textos, bem como, estabelecer diversas relações com o tema, que alguns textos correspondem bem aquilo que está expresso no título, e que em outros é necessário saber a história da classe para se tirar um outro sentido deles.

É evidente que só o trabalho em cima dos títulos não revela tudo, é necessário relacionar o título ao tema e levantar os temas mais abordados pelos alunos.

Como se dá a emergência dos temas ?

Tomando o conjunto de textos produzidos pela classe (629) foi feito um levantamento dos temas presentes nos mesmos. Ao tabular os dados resolvemos verificar se haviam semelhanças e distinções entre os temas abordados por me ni nos e meninas, considerando os papéis e funções sociais in co po ra do s pela cultura.

Constatamos que o medo, a solidão, o abandono e a tristeza estão presentes tanto nos textos dos meninos como no das meninas. A diferença é que enquanto as meninas tematiz am mais sobre a tristeza e a solidão, os meninos revelam mais o abandono e o medo.

Quanto ao ciúmes, inveja, mentira, fofoca, intri ga, deboche e raiva, também notamos algumas diferenças. Os textos dos meninos evidenciam mais a raiva e o deboche do que os textos das meninas, elas tematizam mais a fofoca e a men tira.

A amizade e o trabalho aparecem na mesma propor ção nos textos de ambos os sexos.

O príncipe encantado está presente no texto das meninas, mas também aparece, numa incidência menor, nos textos dos meninos. Os meninos escrevem mais sobre um outro fantás tico (poderes mágicos, objetos encantados e animais com pode res extraordinários).

Como nesse trabalho não é possível reproduzir in te gr al me nt e os textos e as suas ilustrações, apresento apenas alguns fragmentos :

"...o rei André saiu para se distrair e encon trou uma moça muito pobre e bonita demais... eles casaram tive ram um filho..."

"... ficou sabendo que o príncipe viria também... o príncipe foi pegou ela para dançar... eles se casaram e fo ram felizes para sempre".

"Um dia um moço chamado Rodrigo estava passando pela rua e ouviu um grito :

- Socorro... socorro... o malvado me pegou.

Ai ele foi imediatamente salvar a moça... ele foi lutar e ganhou. Eles viverão felizes para sempre".

"Foi um dia que um menino pediu a deus que lhe transforma-se em um super herói. Mas ele pediu tanto a deus que deus realizou seu pedido... seu nome era Super bôii... e ele passou a vida dele como um super-herói".

"Era uma vez um homem que tinha super poderes sô que o vermelho tirava os poderes dele... um dia ele foi casar, ele não podia ver vermelho. A mulher dele pintou o cabelo de vermelho e ele perdeu os poderes. Assim eles casaram felizes".

"Uma vez um mendigo que andava pelo campo achou uma flor tão bonita, apanhou e a rosa se transformou numa mulher e casou com o homem..."

Então ficaram naquela vida monotona para sempre".

Interessante as diferenças com relação a temas relacionados à sexualidade. Os meninos priorizam o sexo e o namoro, enquanto as meninas escrevem mais sobre namoro e casamento. A gravidez e os filhos aparecem sem diferenças significativas nos textos de meninos e meninas. Porém só as meninas apresentam textos sobre aborto e só os meninos apresentam textos sobre homossexualismo, prostituição, AIDS e estupro.

A maior diferença na proporção de textos entre meninos e meninas ocorre na tematização sobre roubo, violência, briga e morte, que apresenta uma incidência três vezes maior nos textos dos meninos do que nos textos das meninas.

Os dados levantados indicam que os temas mais abordados pelos meninos é em primeiro lugar morte, e em segun

do lugar sexo, enquanto que para as meninas é namoro em primeiro e casamento em segundo. Isso evidencia as marcas da cultura em que vivem, a história de violência e luta no cotidiano, e a incorporação do "imaginário social", que se revelam nos textos.

Unindo todos os dados podemos dizer que os temas mais explorados por essa classe (em ordem decrescente) são : namoro, sexo, morte, violência, casamento, medo, abandono e roubo.

2. O real e o imaginário: possibilidades de leitura

Diante da impossibilidade de apresentar a análise de todos os textos produzidos pela classe (629) e tentando não reduzi-los apenas a uma análise das temáticas mais frequentes (família, escola, bairro, etc.), optei por destacar seis textos procurando apontar neles a relação entre o real e o imaginário. É dentro dessa tensão real/imaginário que procuro fazer uma leitura das "leituras de mundo" dos alunos, buscando nos textos elementos que reportam ao real, às condições concretas de vida do aluno e indicam elementos do imaginário. Imaginário este marcado pela construção social (Pêcheux, 1975) e ao mesmo tempo pela imaginação individual (Held, 1980). Essa leitura é marcada por duas questões : Como os alunos tratam os temas ? Como o real e o imaginário se entrelaçam nos textos ?

O primeiro texto apresentado é de um menino que relata um dia de trabalho, só que nesse relato descritivo ele não é um personagem fictício. Ele é, de fato, o protagonista. Interessante observar que em 90% dos seus textos, ele se coloca como personagem e relata fatos que vivenciou ou presenciou.

O Meu Trabalho

Era uma vez eu cheguei da escola guardei o meu material escolar almocei assistindo televisão e depois que eu almocei eu peguei o meu carrinho e fui trabalhar.

Eu fui andando passei em frente a casa do meu tio e tomei um pouco de água e continuei andando a próxima esquina que tinha eu virei e achei um papelão que dava quase oito kilo e eu peguei o papelão e coloquei dentro do carrinho e continuei.

O meu trabalho mais na frente eu achei um ferro que dava quase quinze kilo e coloquei dentro do carrinho e fui mais e enchi o carrinho e daí eu fui na fábrica de doce onde o irmão trabalha e ganhei um monte de papelão daí eu vim embora quando eu cheguei eu peguei um saco e coloquei os plasticos e depois eu peguei um barbante e amarrei os papelão e os ferros eu peguei e guardei no lugar certo.

E os cobris eu coloquei no saco para na outra semana eu e meu irmão queimar.

E os aluminios eu coloquei no cachote a onde é o lugar dos aluminios e os feiches de papelão também guardei no lugar dele e os plásticos também.

FJM

Airton (13a. ago/87)

Interessante também notar como o código de abertura aparece nesse texto. O "Era uma vez..." funciona apenas como um ritual do início do texto escrito, sem apresentar a articulação esperada pelo leitor. O código de abertura utilizado remete geralmente ao imaginário dos contos de fadas, mas o autor rompe com essa expectativa entrando abruptamente no texto para descrever um dia do seu cotidiano.

Mas o que se pode ainda ler nas entrelinhas des

se texto ? Mais do que meramente o relato e a descrição do trabalho diário, o texto produzido trás a questão das condições de vida e da realidade do menor trabalhador.

O texto revela toda uma organização prática e mental requerida da criança na realização do seu trabalho. Esse texto revela o quanto de conhecimento a criança possui : é a classificação, é a avaliação do peso, é a estimativa. São informações que o texto livre trás para a sala de aula abrindo inclusive a possibilidade do professor explorar no ensino articulado de várias disciplinas.

Enquanto o primeiro texto apresentado é um relato do cotidiano da criança, é a descrição das condições de vida e trabalho, o texto seguinte parte de alguns elementos da realidade cotidiana para uma estória ficcional.

Ladrão de banco (1ª parte)

Ontem aconteceu um assalto no banco do Ceasa em Campinas.

Um certo ladrão, muito esperto, chamado Wander roubou o banco. Esse ladrão é tão esperto que levou com ele quatro robos de controle remoto e o assalto correu tudo bem.

Dois dos robos ficaram para fora para ver se não "sujava". O ladrão e mais dois dos robos entraram, roubaram e foram embora.

Quando chegaram na portaria do Ceasa os guardas desconfiaram e começaram a atirar. Mas era tarde demais, o ladrão Wander fugiu e está até hoje com o dinheiro.

Aguarde 2ª parte quando o ladrão for preso.

(2ª parte)

Dois meses após o roubo do banco do Ceasa o investigador Isamar ficou encarregado do caso.

Isamar tinha poucas pistas do paradeiro do ladrão

Wander, vulgo ladrão do século 45. Ele tinha esse apelido por usar robos em sua quadrilha.

O detetive Isamar era muito esperto e sabia que o ladrão tinha uma amazia conhecida por Cris arrazadora. Ela se apelidava assim porque era prostituta da Costa Aguiar.

Um dia Isamar foi para Costa Aguiar investigar um caso de assalto e morte. Ele sabia que foi a Cris arrazadora pois ela sempre deixava uma marca de cruz em suas vítimas. Mas o detetive queria saber é do marido dela.

Oito meses depois, Wander fez outro assalto. Mas nesse assalto ele se estrepou, porque o detetive, com informações de caguetes foi para o banco e pediu para o gerente que o fechasse no cofre.

O gerente falou:

- Tudo bem detetive.

Dito e feito. Mal ele acabou de entrar no cofre o ladrão apareceu e roubou todos os caixas. Quando ele foi pegar o dinheiro do cofre foi detido.

E assim acabou esse caso, graças ao investigador Isamar.

Isamar (13a. abr/87)

O código de abertura utilizado marca o tempo (ontem) e o lugar (banco do Ceasa-Campinas) sendo o disparador do texto.

Analisando o texto podemos destacar o seguinte : o "ladrão" como personagem do texto, fazia parte do contexto real do assalto ocorrido no bairro. "Wander" no entanto, o nome escolhido para o ladrão, é o nome de um aluno da classe. A presença de "quatro robos de controle remoto" no texto constitui um elemento de ficção, enquanto que, "na portaria do Ceasa os guardas começam a atirar" remete ao imediato do acontecido.

O autor termina a 1ª parte do texto indicando a continuidade da estória num próximo capítulo. Na semana se-

guinte, retoma a estória marcando novamente o tempo no código de abertura e agora se colocando como protagonista e herói no texto - "O investigador Isamar".

A "estória fantástica" apresenta-se rica em detalhes do cotidiano; é a prostituta da rua Costa Aguiar (que revela conhecimento da realidade da cidade de Campinas), é a informação de caguetes (que está intimamente relacionada a vida no bairro).

Nesse texto é feita também uma sátira com uma aluna da sala (muito bonita e desejada pelos alunos), quando o autor nomeia a personagem como "Cris arrazadora".

Como analisado por Held (1980) o texto começa como uma estória "realista", contando um caso comum do cotidiano e passa para o imaginário através de um elemento extraordinário, uma "pecinha" que desregula o todo, no texto "o robo de controle remoto".

Por outro lado encontramos textos em que o autor inverte as relações do cotidiano, imaginando, a partir de elementos ordinários, um "mundo ao contrário".

O mundo ao contrário

No século 30 o mundo ficou ao contrário.

Por causa de uma invenção do Airton.

Como Airton era cientista, ele teve uma idéia que era fazer o mundo ficar ao contrário e veja no que deu.

Numa casa certos ratos caçavam gatos.

Numa rua os gatos caçavam cães.

Numa estrada os cães caçavam carrocinhas.

E um dia as polícia foi roubar o banco e os ladrões não deixaram.

O mosquito caiu na teia da aranha, e no lugar da aranha comer o mosquito, o mosquito que comeu a aranha.

Como tudo funcionava ao contrário, a máquina também funcionou ao contrário, e a terra ficou como era antes.

Michael (14a. ago/87)

"O mundo ao contrário" é a possibilidade de imaginar, dentro da lógica dos acontecimentos cotidianos, a inversão de papéis.

Mais uma vez o colega da classe aparece como protagonista de um texto em que se pode "ler" algumas características pessoais (Airton era irrequieto, bagunceiro, "vivia a-prontando" na sala de aula).

No levantamento de títulos e personagens vimos que os animais estão sempre presentes nos textos. Para Held (1980) eles são frequentes nos textos infantis porque se colocam como interlocutores ideais, bastante próximos da criança, nos quais se projetam os pensamentos, os desejos e a linguagem.

A escolha recai sobre o texto a seguir devido principalmente a dois fatores :

1º) vimos que no levantamento de títulos, apesar da referência explícita aos animais, os personagens e os temas adquiriam outros "sentidos".

2º) no levantamento dos marcadores (conectivos, advérbios, pronomes, etc) consideramos que a incidência destes não era indicativa de "melhoria" dos textos e no entanto a presença dos mesmos imprimia um sentido ao texto.

A galinha defeituosa

Era uma vez uma galinha que estava chocando seus ovos para nascer os pintinhos.

Quando os pintinhos nasceram sua mãe foi buscar comida com seu filho menor.

Para buscar comida tinha que atravessar uma rua. Eu atravessei e depois a minha mãe galinha foi atravessar e a bi

cicleta pegou a poupança da mãe galinha e depois ela começou a cagar.

Levamos ela pro médico cõ, cõ, cõ e ele dice eu fiz uma cirurgia plastica na bunda dela e fomos para casa.

E todos os lugares que ela ia ela deixava um pouquinho de bosta e o rastro perfumado pelo chão e ela foi buscar comida de novo para seus filhotes.

Luciano N. (12a. nov/87)

A criança inicia com o tradicional "Era uma vez..." uma estória de bichos mas o uso de dois pronomes (eu e minha) "desregula" o texto. Se analisássemos simplesmente do ponto de vista da estrutura gramatical, observaríamos um problema grave de concordância e coerência no texto. No entanto, como ler a presença desse "eu" que se insere no texto ?

Há uma ambigüidade e uma superposição do autor com o personagem. É justamente essa superposição que nos leva a indagar sobre a relação real/imaginário no texto. Por que a escolha do animal (galinha) para representar a mãe ?

Interessante observar também que a posição do pintinho "filho menor" coincide com a posição da criança na família.

Esse texto requer outras análises que ultrapassem os limites desse trabalho. Enquanto professora e conhecedora dos fatos relacionados a vida do aluno, atribuo ao texto sentidos que um leitor qualquer não poderia atribuir.

Sobre essa questão da leitura e da atribuição de sentidos, vale a pena ressaltar que dadas as condições de produção na sala de aula, muitos textos acabam adquirindo sentido no contexto imediato de sua produção. É o caso, por exemplo, do texto a seguir.

Vilena entrometido - estoria real

O Vilena é muito entrometido.

*O Vilena é um colega legal mas tem hora que ele é en
trometido.*

Quando a gente está falando, as vezes o Vilena está longe da gente. Mas ele vem com o pescocinho balançando que nem uma galinha quando está caçando minhoca.

Você está vendo aquele quadro encima do armário da Marcia. O Vilena é igual aquele esqueleto do meio, porque se fosse o primeiro desenho do quadro estava bom, mas é o do meio, o esqueleto com um pesão.

FIM daniel cruel

Daniel (12a. nov/87)

Como já dissemos anteriormente os interlocutores dos textos dessa classe são os próprios colegas. Assim, ao escrever, alguns alunos não se preocupam em explicitar todas as informações, trabalhando sobre pressupostos e subentendidos na sala de aula, o que dificulta o entendimento do texto, pois no contexto de produção o mesmo tem significação precisa. No entanto, o autor utiliza o subtítulo "estória real" para chamar a atenção do leitor e garantir um determinado sentido.

O último texto apresentado resume tudo o que foi dito nesse trabalho com relação às condições de vida da criança no bairro, à marginalidade, aos jogos de imagem e papéis sociais (psicólogo, pais, polícia), às instituições (banco, FEBEM), aos sentimentos maternos, ao imaginário social, ao real...

Dou então a palavra a criança para finalizar.

André o esqueleto do Jardim São Marcos

*O Jardim São Marcos é um bairro muito pobre e lá tem mui
tos barracos e poucas casas.*

Lá tem um menino que o seu nome é André. Ele mora em uma casa de material, apesar de morar em casa de material, ele pas

sava muita fome.

Um dia André pensou assim :

- Já como eu sou magro ! eu vou até a cidade e vou assustar o pessoal do Banco e roubar todo o dinheiro do banco Banespa. Quando André chegou lá todo mundo saiu correndo da sua magresa. A polícia foi avisada e veio. Quando viu André ficaram de cabelos em pé. André não sabia onde ficava o dinheiro e foi chamar uma pessoa do banco que trabalhava lá, mas todo mundo estava no elevador mas ele nem subia e nem descia.

Até que uma psicóloga ia passando pela rua e viu o menino muito magro e disse :

- Vou lá ver o que que está acontecendo com ele sozinho naquele banco e foi ver... Bem essa foi a única que não correu pois era psicóloga infantil, e foi falar com ele.

Ele começou a falar :

- Ô meu, cá na sua vai fazer um ano que eu não vejo um banheiro. Nem fala de fazer xixi e cocô pois ele não sabia falar cocô pois nunca tinha usado um banheiro na sua vida.

A psicóloga disse para ele :

- Eu tenho um banheiro você quer ir tomar banho nele. E ele disse :

- Colê meu chapa, quem é vivo não toma banho só o difunto quando morre toma banho porque é muito fedorento.

E a psicóloga agarrou ele pelo braço pnhou ele no carro e levou ele para a febém.

E lá ele apanhava todos os dia para tomar banho.

Ele tomava leite quente para queimar a guela para ele parar de fala na giria. E um calderão de sopa quente para ele engordar pois ele era muito magro.

No Jardim São Marcos na rua vinte os pais de André estavam felizes pois André tinha sumido. Eles estavam felizes porque André tinha sumido porque André só dava mal sorte e depois que ele tinha ido embora as coisas estavam dando certo.

De noite os pais de André foram para a casa do vizinho ao

lado e viram André e toda a estória do banco Banespa na tele
visão. A mãe de André sentiu um peso no coração e falou para o
pai de André :

- Vamos tirar nosso filho da febre mesmo que ele não de
sorte mas é nosso filho. No outro dia os pais de André foram
para febre para tirar André de lá. Quando chegaram lá André es-
tava fino que nem uma agulha. Mas de tanto lutar na justiça
conseguiu tirar o André de lá. E assim termina a estória do
André o esqueleto do Jardim São Marcos.

F I M

Elza (12a. out/87)

3. Últimas palavras

Ao tentar escrever sobre os textos dos alunos pa-
rece que a tendência é a de repetir comentários de professores
em horário de café, ou de desmontar o texto do aluno buscando
uma análise linguística.

Onde fica o sentido ?

Como ler "algo mais" no texto do aluno que não
só seus erros ou o que ainda precisa aprender ?

Por que não lemos o texto da criança com o mesmo
interesse que dedicamos a um poema ?

Essa era a pretensão desse trabalho : repensar
as condições de produção de texto na escola e discutir um pou-
co como proceder a uma leitura que busque não apenas a legibi
lidade do texto, mas sua compreensão (o que envolve todo o
contexto).

Por que o aluno diz o que diz, e de certa mane
ra, em seu texto ?

Acredito que dois fatores são de fundamental re
levância : a sua história de vida e as condições imediatas de

produção do texto.

Por que no início do ano letivo, quando propomos o texto livre, constatamos que o aluno reproduz em seus textos os títulos e os temas geralmente propostos pela escola ? É uma mera repetição ? É uma falta de vivência que leva ao lugar comum ? (Kato, 1988). É o não ter mais nada a dizer ?

Não acredito. Seria reduzir muito a capacidade criadora da criança, suas experiências de vida, sua história... prefiro pensar na possibilidade dessa "reprodução" servir como mecanismo de preservação (proteção) diante de uma liberdade que foi colocada para o sujeito mas que ainda não foi sentida por ele.

Como pode de repente esquecer todo um passado, toda uma história de aluno que *escreve na escola* ?

Parece que o reproduzir nesse contexto os temas conhecidos e já trabalhados tem uma dupla função : a de retomar o aprendido tentando garantir a aprovação do professor, e a de não se expor junto àquele interlocutor (o professor) que ainda gera desconfianças.

É todo um jogo de imagens (Orlandi, 1987, Pêcheux, 1975) que está presente e se revela na produção escrita.

Vimos que, ao longo do processo, no decorrer do ano letivo, quando o professor muda as condições de produção escrita na sala de aula, quando os alunos encontram uma finalidade para o texto, quando a escrita deixa de ser obrigação escolar para ser comunicação do pensamento, o texto muda, ganha outras características, outras temáticas.

Na análise dos textos verificou-se que os alunos se expressam de forma coesa e coerente por meio da escrita, que os textos refletem as preocupações da faixa etária (adolescência), e estão impregnados de emoção, revelando as condições de vida e o imaginário social. Constatou-se que os textos possibilitam a compreensão dos sentidos construídos pelo autor,

bem como a leitura de outros sentidos nas entrelinhas. Vimos que a "estória fantástica" nos transporta para um "outro lugar" mas sempre mantém uma certa essência do ser humano que traduz as nossas angústias e desejos, conscientes ou não. Ao inventar uma estória a criança ultrapassa o dado imediato, e é esse o poder do imaginário.

Os textos livres possibilitam, ao professor, conhecer melhor o mundo, aquele mundo que é visto pelos olhos dos alunos, aquela realidade que eles sabem enfrentar tão bem, aquele cotidiano que está tão distante do professor "classe média". O texto livre é um canal aberto para a leitura do real. Cabe ao professor criar condições para sua emergência, bem como proceder a uma análise das informações que lhe chegam para encontrar os sentidos do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 . Projeto de Incentivo à Leitura, realizado na rede oficial de ensino de Campinas nos anos de 1983, 1984 e 1985, com auxílio financeiro do INEP, SESU e FLE, sob a coordenação da Profa. Ana Luiza B. Smolka.
- 2 . Orlandi, Eni. Discurso e Leitura. 1ª ed., São Paulo: Cortez - UNICAMP, 1988, p. 79.
- 3 . Kosik, Karel. Dialética do Concreto. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 42.
- 4 . Held, Jacqueline. O imaginário no poder. 1ª ed., São Paulo: Summus, 1980, p. 95.
- 5 . Rodari, Gianni. Gramática da Fantasia. 2ª ed., São Paulo: Summus, 1983, p. 139.
- 6 . Geraldi, João Wanderley. O texto na sala de aula. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 56.
- 7 . Faraco, Carlos Alberto. As Sete Pragas do Ensino de Português in "O texto na sala de aula". Geraldi, João W. (org.), 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1984, p. 19.
- 8 . Franchi, Eglê. E as crianças eram difíceis : a redação na escola. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1986, p.86.
- 9 . Ibid, p. 97.

10. Lima, Raquel P. Teixeira (org.). Planejamento do Centro de Saúde do Jardim Santa Mônica. Mimeo. Campinas, 1989.

11. Costa, Rita de Cássia M. e S. Leitura como prática discursiva. Dissertação de mestrado - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, junho 1989, p. 125.

BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed., São Paulo : Hucitec, 1981.
- BARBOSA, Severino A. M. e AMARAL, Emília. *Escrever é desvendar o mundo : a linguagem criadora e o pensamento lógico*. 1ª ed., Campinas : Papyrus, 1985.
- BASTOS, Lúcia K. e MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. 1ª ed., São Paulo : Martins Fontes, 1986. ✓
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 6ª ed., Petrópolis : Vozes, 1985.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. *A reprodução : elementos para uma Teoria do Sistema de ensino*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). *Pesquisa participante*. 2ª ed., São Paulo : Brasiliense, 1982.
- BRITO, Percival Leme. "Em Terra de Surdos-Mudos, um estudo sobre as condições de produção de textos escolares", in *O texto na sala de aula*. Geraldini, J.W. (org.), Cascavel :

Assoeste, 1984, 109-119.

BRONCKART, J. P. et al. *Contributions a la Pedagogie du Texte*. Commission pédagogique du texte, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, nº 40, Université de Geneve, sept 1985.

COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva. *Leitura como prática discursiva*. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória, junho 1989.

FARACO, Carlos Alberto. "As Sete Pragas do Ensino de Português", in *O texto na sala de aula*. Geraldini, J.W. (org.), Cascavel: Assoeste, 1984, 17-23.

FIAD, Raquel Salek. "Ensino da língua materna : gramática x leitura e redação ?", in *Leitura : teoria e prática*, nº 7, junho/86, 21-24.

FRANCHI, Carlos. "Criatividade e Gramática", in *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 9, IEL - UNICAMP, 1987, pp. 5-45.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis : a redação na escola*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FREINET. *A educação pelo trabalho*. vol. 1, Lisboa : Editorial Presença, 1974.

———. *A educação pelo trabalho*. vol. 2, Lisboa : Editorial Presença, 1974.

———. *O jornal escolar*. Lisboa : Editorial Estampa, 1974.

———. *O texto livre*. 2ª ed., Lisboa : Dinalivro, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2ª ed., Cascavel : Assoeste, 1984.
- . "Prática da leitura de textos na escola", in *Leitura : teoria e prática*, nº 3, julho/1984, 25-31.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2ª ed., São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- GUIMARÃES, Ana Maria M. e FILIPOUSKI, Ana Maria R. "Análise da relação leitura/produção textual nas séries iniciais" in *Anais do 5º COLE*, Campinas, S.P., 256-268.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem Total : uma pedagogia dos meios de comunicação*. 3ª ed., São Paulo : Summus, 1978.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. 1ª ed., São Paulo: Summus, 1980.
- ILARI, Rodolfo. *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- INDURSKY, Freda e ZINN, Maria Alice K. "Leitura como suporte para produção textual", in *Leitura : teoria e prática*, nº 5, junho/85, 22-36.
- KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 1ª ed., Campinas: Pontes, 1988.
- . "Aprendendo a redigir e a pensar", in *Cadernos de Estudos da Linguagem*, nº 14, Campinas, jan/jun 1988, 27-37.
- . "A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola", in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 12, Campinas, jul/dez 1988, 13-22.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em Educação : abordagens qualitativas*. 1ª ed., São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. 1ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.
- . *Discurso e leitura*. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 1988.
- PALMA, Maria Luiza C. "Produção de texto", in *Leitura : teoria e prática*, nº 3, julho/84, 10-21.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- POSSENTI, Sírio. "Gramática e Política", in *Novos Estudos Abrap.* vol. 2, nº 3, (novembro 1983), pp. 64-69.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações : ensaios de hermenêutica*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. 2ª ed., São Paulo: Summus, 1983.
- SILVA, Lilian L. M. (org.). *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. 1ª ed., São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1986.
- THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1986.

VALE, Maria Luiza L. e CORDEIRO, Waldília N.M.S. "Leitura e produção de textos : uma experiência com alunos universitários", in *Leitura : teoria e prática*, nº 6, dez/85, 39-41.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem : problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1984.

———. *Pensamento e linguagem*. 42ª ed., Lisboa: Antédoto, 1979.

WALLON, Henri. *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

A N E X O S

A N E X O I

Apenas 13% dos alunos da rede municipal completam a 8ª série

A evasão escolar na rede municipal de ensino é de 87%, ou seja, apenas 13% das crianças que entram na primeira série terminam o curso. Na periferia, o índice é maior ainda: 92,5% dos alunos não chegam à 8ª série, significando que apenas 7,5% estarão aptos a ingressar no segundo grau. Essas conclusões fazem parte de um levantamento que vem sendo feito pelo Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal.

Segundo Corinta Maria, diretora do Departamento de Pedagogia, a evasão escolar tem de ser encarada mais como uma expulsão, pois a sociedade não dá condições para que a maioria dos alunos de primeiro grau possa estudar. Para ela as dificuldades econômicas e sociais da maioria dos alunos que frequentam as escolas municipais são os principais causadores da evasão, mas não são os únicos. "A rede municipal é conivente com a situação de desigualdade. E a prova disso é que nas áreas mais necessitadas da periferia, a qualidade do ensino é invariavelmente inferior. Nestas escolas de periferia, dificilmente se vê uma biblioteca bem-estruturada ou mesmo professores experientes que possam fazer um bom acompanhamento aos alunos", diz a coordenadora.

Corinta Maria disse também que os dados recolhidos durante a pesquisa que vem realizando na secretaria contraria totalmente o slogan "Nenhuma criança fora da escola", que era difundido pela administração anterior. "Esta é a maior salácia que já vi, pois pelos dados que coletamos, e mesmo os fornecidos pela antiga equipe da Secretaria de Educação, podemos constatar que atualmente não existe e, nos últimos seis anos, nunca existiu carteira suficiente para abrigar todos os campineiros em idade escolar", diz a coordenadora. Segundo ela, a verdade é que na administração anterior as escolas municipais sofreram uma retração e não a expansão divulgada.

"Se pensarmos que em 1983 existiam 19.942 alunos no 1º

grau e que cinco anos depois, ou seja, em 88, o número de alunos ultrapassavam 18.634, veremos que houve um verdadeiro decréscimo no sistema de educação da rede municipal", diz Corinta. Porém, para a coordenadora, o mais grave em toda esta situação é que as escolas estão contribuindo para criar um espírito de derrotismo na população de baixa renda. "O aluno que opta pela evasão escolar, por não se achar capacitado para continuar estudando, assume uma postura de derrotado e incompetente. E para mim esta é a pior consequência do nosso sistema de educação atual", diz a diretora. Apesar de estar consciente da realidade da Rede Municipal de Ensino, ela garante que a administração atual não pretende investir na ampliação das escolas municipais. "Esta é uma função do Estado. E o máximo que poderemos fazer é tentar conseguir que o Governo Estadual construa mais escolas em Campinas. A função da municipalidade é atender, criando creches, às crianças de 0 a 6 anos. E esta será a nossa prioridade", conclui.

A N E X O II

Relato de mães durante reunião de pais realizada na escola e coordenada pelo psicólogo Ricardo de Castro e Silva. Estavam presentes 24 pais. O tema da reunião era Educação dos Filhos, mas o interesse dos pais era discutir os problemas do bairro. Além das inúmeras questões que essa reunião evidenciou, ficou também, a necessidade da escola proporcionar um espaço para reunião dos moradores. A direção da escola e os professores presentes assumiram a proposta do grupo se reunir quinzenalmente.

Como é morar aqui no São Marcos ?

- É muito triste, é horrível, eu até choro.
- Tem valeta com esgoto na rua.
- Não pode sair à noite na rua. Tem que ficar preso dentro de casa.
- O marido sai para trabalhar à noite, e a gente ficam sem sossego até ele voltar.
- Tem muito maloqueiro.
- Tem muita sujeira, o caminhão de lixo passa só de vez em quando.
- As crianças pisam na sujeira e ficam doentes.
- A gente fala mas as crianças vão pegar peixinhos no córrego, depois fica com barriga d'água.
- Dá muito medo viver aqui.
- Quando a gente fala que mora no São Marcos as pessoas olham a gente diferente.
- Meu filho não arrumava serviço, precisou men tir que morava em outro lugar para conseguir emprego.
- A gente veio para cá (Campinas) pensando que era mais fácil saúde e escola, mas depois vê que no bairro tu do é difícil e longe.
- Nós estamos abandonados. Não tem posto poli-cial, não tem esgoto, não tem melhoria. Nem sei como tem essa

escola e a creche no bairro. Mesmo assim, meu filho chega em casa tristonho porque entrou ladrão na escola, levou a merenda e bagunçou tudo.

- A gente está de malas prontas para ir embora, mas como a gente é pobre, não tem condição de ir embora, acaba ficando.

- A turma do São Marcos não se reúne, não reclama e fica abandonada.

- A gente está desanimado, sem vontade de reclamar.

Serã que quando batemos nas crianças não é consequência dessa vida que estamos levando ?

- A gente bate para desabafar.

- A vida que a gente tá levando está deixando as crianças selvagens.

- As crianças andam muito desobedientes, muito levadas.

- No nosso tempo a gente tinha muito mais respeito, mais medo dos pais.

- Os filhos escuta no rádio essa lei que não pode bater nos filhos e ninguém mais segura eles.

- Eu cansei de brigar com o meu filho de 14 anos pra ele estudar, agora eu larguei de mão.

- O meu filho em vez de vir para escola saia com os muleques, quando eu fiquei sabendo ele já tava ruim de nota. Também eu castiguei ele, arrumei um serviço pesado para ele dá valor ao estudo.

- A gente vivia no sítio e tinha que andar bastante para ir na escola. Hoje a escola é pertinho.

- A vida no sítio era outra, a gente podia brincar de amarelinha, de boneca, de bola, de estilingue.

- Podia brincar com passarinho, montar arapuca, hoje a gente não pode deixar o menino brincar de estilingue porque é perigoso. A pedra pode acertar alguém, e a mãe não quer reclamação.

- A vida na cidade tem drogas, roubo, poluição, mas eles não iam querer morar no sítio.

A N E X O III

Os textos apresentados são uma amostra da produção escrita de quatro alunos em três momentos distintos do ano letivo, fevereiro, agosto e novembro.

A amostra indica mudanças significativas em termos ortográficos e gramaticais em geral (pontuação, paragrafação, etc.), bem como em termos de organização, desenvolvimento e tematização dos textos.

A cobra venenoza

Um dia eu vi uma uma
 cobra a era venenoza
 e pasou um molequi e pegou
 a cobra na mão e a cobra picou ele
 e ele foi a o
 médico e ele sarou para
 senpre

André (texto I)

O Esqueleto que virou Gordo

Um dia um menino que se chamava Cristiano ele era magro só via osso nele até que um dia ele resolveu falar para a mãe dele e ele falou:

- Mãe a senhora acha que eu estou virando Esqueleto ? Meu filho acho sim. E disse: Vamos ão médico ? e o Cristiano falou: pera ai a senhora acha que eu

estou com AIDS e a mãe dele disse: bobage.

E ele foi au médico e o médico receitou um remédio para engordar e ele bebia o remédio de 4.4 h até que um dia ele virou uma bola de gordo.

E ele ia para a escola e o Isamar, o Luciano M. e o Donizete e todos os muleques dava risada dele ah ah - ah-

E ele disse: o que vocês estão dando risada de mim ? eu sou normal.

E o Isamar falou: você dava risada de mim só por que era gordo e você agora tá tão redondo mais gordo do que o rei momo 87. Mais ele era tão gordo que na barriga dele cadia 500 pratos de comida e ele ficou o rei momo do Carnaval 88.

FIM

André (texto II)

A Bruxa

Numa noite de sexta-feira 13, numa casa mal assombrada, nós fomos num baile de máscaras.

Vimos em cima da casa a bruxa com seu narizão, seu chapéu e sua vassoura. Ela voou para o alto e riu:

- Ah, ah, ah !

Todo mundo saiu correndo e a bruxa queria pegar a jóia que estava no pescoço do homem.

A bruxa voou mais alto e falou:

- Eu vou pegar vocês, ah, ah, ah.

Todos saíram correndo. Eles foram buscar uma cruz.

A bruxa lá de cima jogou um raio e pegou a jóia que estava no pescoço do homem.

A bruxa riu com seu sorriso estrondoso:

- Ah, ah, ah !

Graças a Deus nós achamos uma cruz de ferro, mostramos para ela e ela derreteu. A jóia finalmente caiu da sua mão. Nós pegamos a jóia e fomos embora.

FIM

André (texto III)

O meu cachorro

Eu tenho um cachorro que ele é muito valente, ele abriu a porta e foi correndo para a rua briga.

Saiu um cachorro pra a rua também e o meu cachorro foi brigar com o cachorro que saiu do portão.

Eles começaram a brigar e o cachorro deu uma mordida na orelha do meu cachorro e o meu cachorro foi correndo para dentro de casa e ele correu para um canto, para o outro e não parava mais.

Jeane (texto I)

O menino que caiu da bananeira

Era uma vez um menino que estava com vontade de comer banana. Mas ele não tinha dinheiro para comprar e não tinha pé de banana.

Na casa da vizinha tinha um pé de bananeira.

O menino viu aquele pé de bananeira e pulou o muro e pegou a escada e subiu no pé de bananeira e de repente ele caiu do pé.

Ele começou a gritar:

- Mamãe, mamãe, a mãe dele veio correndo e per-

guntou para ele:

- Mas o que aconteceu meu filho? Ninguém mandou você mecher no pé de bananeira.

- Venha já para cá ! exclamou a sua mãe.

O menino danado foi para casa chorando porque tinha machucado as costelas.

A mãe dele fez curativo nele e no dia seguinte ele estava com aquela dor de barriga de tanto comer banana.

Jeane (texto II)

" O rei que ficou pobre "

Era uma vez um rei que era rico e não tinha dó dos pobres e se chamava André.

Um dia veio uma família de pobre que estava pedindo esmola para o rei André e ele não deu.

E quando os pobres saíram, o André ficou com trez sol.

Um mês depois, o rei André saiu para se distrair e encontrou uma moça muito pobre e bonita demais.

E o André falou feliz:

- Mas que moça bonita ! Porque está tão suja deste jeito vá tomar um banho para passear com migo. E a moça falou:

- Se eu tomar um banho pra onde nós vamos?

- Para minha casa - falou o André.

Ele perguntou seu nome e ela disse que o nome dela era Sônia.

Depois de uma hora a Sônia tomou banho e ficou mais bonita e o André começou namorar a Sônia.

Depois de dois meses de namoro eles noivaram, depois que passou dois meses de noivado eles casaram e

passou tres meses de casado eles tiveram um filho, depois ganhou mais uma filha. Quando as crianças ficaram grandes a Sônia largou do André porque ele não ajudou a educar os filhos dela e ela fez tudo sozinha.

No dia seguinte ela foi embora e levou tudo as coisas do André para o outro marido. Levou até as zorbas dele. Ele ficou pobre para sempre e a Sônia ficou rica para sempre.

FIM

Jeane (texto III)

O pazeio no taquarau

Um dia eu fui no museu botânico e la eu vi feijão do itu bucha do itu depois eu fui no parquinho la tinha casa do tarzan e tinha balanço a minha professora chamava Bia e ela é um amor eu vi bichinho no microscópio.

Adriana (texto I)

O baile a fantasia

Era uma vez três meninas que se chamavam Adriana, Cristiane e Jacimeire. Elas iam ao baile a fantasia a fantasia de Adriana era de baiana e da Cristiane era de bailarina e de Jacimeire era de coelhinha. Elas foram todas no dia de domingo e elas chegaram e comesam a dançar e elas todas dançava bem e Jacimeire arranjou um namorado ele se chamava Mario e o da Adriana chamava Marcelo e o da Cristiane chamava Evandro e eles dançaram a noite inteira e a Cristiane

já estava cansada de tanto dança e eles foram todos para casa e eles casaram e a Cristiane teve duas filhas que se chamava Pricila e Carla e a Jacimeire teve um menino que se Marcos e a Adriana teve um casal a menina se chamava Amanda e o menino se chamava Diogo e viveram feliz para sempre.

fim

Adriana (texto II)

O meu primo

Eu tenho um primo que se chama Claudinho. Claudinho é um menino muito bonito. Eu que coloquei o apelido dele de Claudinho, ele chama Claudio.

Porque eu gosto muito dele, porisso que eu coloquei o apelido de Claudinho.

Se eu for contar essa estória toda eu tenho que fazer um pequeno livro.

E como eu estava falando que eu coloquei o apelido dele de Claudinho é porque eu gosto muito dele.

Ele tem 20 anos, é mais velho do que eu 10 anos.

Eu tenho esperança que ainda vou namorar com ele mesmo que eu não case com ele.

Essa é a minha esperança, a de Adriana.

fim

Adriana (texto III)

Era uma vez uma escola relachado que era dota feia e as carteiras dota crebrada e os banheira dotos os menino tudo crebrado e a das meninas que estudava e veio uma chuva

pirigo e as crianças sairão corredo porque o tedo estava caído as casa dotas caço do veração paçou no Jardim São Marcos !

Obrigado

Luciano

Luciano M. (texto I)

O menino que virou malandro

.Eu conheço um menino que brincava comigo e depois ele saiu da Escola para andar. Com malandro mas seu pai não deixou.

.O pai dele deu lhe uma surra que ele voltou para a escola e começou a trabalhar. Dai a mãe dele falou, filho se você trabalhar e não andar com malandro eu te dou todo o dinheiro que você receber.

.Esse menino se chamava André. Ele falou: está bom eu recebo 3.000 milhão mas eu não quero tudo não, eu quero só 1.500 para mim comprar calça e camisa.

E virou aquela briga porque ela penso se ela pegasse o dinheiro as vezes ele ia vira ladrão, eu falei pega que não tem nada é ele que quer dá.

fim

Luciano M. (texto II)

O estrupador do Jardim São Marcos

Um dia um grupo de malandros viu cinco garotas e chamou as meninas para o mato.

Elas foram e os malandros estruparam as meninas.

E os malandros meteram pênis nas meninas e elas gritaram: Mamãe os ladrões estão esturupando. Disse um dos ladrões:

- Quem mandou gritar ? Uma das meninas saiu e foi chamar a polícia.

Veio oito carros, da polícia e cercaram a mata. Os esturupadores fugiram e a polícia saiu correndo atrás.

Eles caíram nas armadilhas.

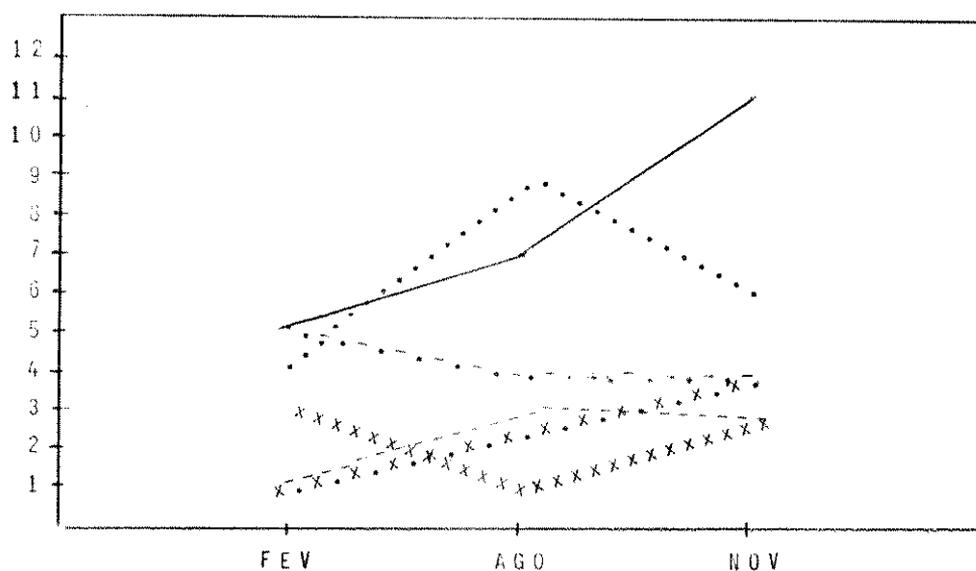
E a Elza falou: seus gambadas de malandros quem mandou vocês esturuparem eu e as minhas amigas.

Agora vocês vão para as grades.

Luciano M. (texto III)

A N E X O IV

Quadro ilustrativo da diversidade de conectores nos textos dos alunos em três tomadas durante o ano letivo



C₁ x . x . x . x . x . x . x . x . x
 C₂ x x x x x x x x x x x x x x x x x
 C₃ - . - . - . - . - . - . - . - . - .
 C₄
 C₅ _____
 C₆ - - - - - - - - - - - - - - - - -

A N E X O V

*Código de abertura**N.º de Textos*

1. O tradicional "Era uma vez..."	275
2. Marcando o tempo:	
"um dia..."	
"No dia..."	
"Hoje..."	
"Ontem..."	
"Quando..."	
"Sexta-feira..."	
"Dez mil anos atrás..."	196
3. Marcando um lugar:	
"Na favela..."	
"Num castelo..."	
"O jardim..."	
"Lá na rua..."	28

*Código de abertura**Nº de Textos*

4. Nomeando:

. pessoas	"O Luciano..."	
	"Michael..."	
. animais	"O morcego..."	
	"Águia..."	
. papéis	"As mães..."	
	"Um soldado..."	
. objetos	"Um navio..."	
	"O mundo..."	
. acontecimentos		
	"O carnaval..."	
	"O jogo..."	117

5. Chamando a atenção do interlocutor:

	"Bom, eu vou falar..."	
	"Vocês já ouviram..."	
	"Querem ver..."	13

total 629

A N E X O VI

TÍTULOS

I - *Datas Comemorativas*As férias Minhas férias Hossas férias As férias no sítio O carnaval O dia das crianças O dia das mães O dia dos pais

O natal

Páscoa

Festa junina

São João

Hoje é dia de São João

O dia das professoras

II - *Eventos Naturais*A chuva Num dia de chuva No dia de chuva

Um dia de chuva

Dançando na chuva

Dia de chuva e dia da dança

Um dia de sol

O dia de sol

O arco íris
 A primavera L
 A primavera é amanhã
 A primavera de trovões

III - Futebol

O jogo □
 O jogo de hoje ☒ |
 O jogo do padre
 A copa do mundo
 O time do Brasil
 O time do Dejour
 O time do São Paulo
 O campo
 O jogador

IV - Fantástico

A floresta encantada □
 A flor encantada □
 A flor ☒
 As flores de Ana
 O lírio e a rosa
 Rosa vermelha e rosa amarela
 Rosa vermelha e o porco liro
 Lúcia na floresta perdida
 A floresta bonita
 O passeio na floresta
 O incêndio na floresta
 A barba encantada
 A desgraça encantada
 O castelo encantado
 A estrela que brilhou no céu
 A espada sagrada L

O rei sol e o rei da tempestade
A panela mágica
O medalhão mágico
O príncipe encantado
O príncipe apaixonado
As três princesas
Alice e seu príncipe encantado
As princesas e os príncipes
O cavaleiro das rosas
Burro vira rei vira Príncipe
O rei que ficou pobre
O baile a fantasia []
O homem que tinha poderes
A assombração de um pobre gordo
A múmia em Nova Norque
Os irmãos das trevas
A caveira fantasma
O fantasminha
O fantasminha curioso
O fantasma da cidade perdida
A bruxa []
As duas bruxas
A bruxa malvada
A bruxa comedora de bosta de galinha
O lobsomem
O incrível lobsomem
O drácula
Os três dráculas
O E.T. furioso
O saci
Franquistem
A casa mal assombrada
O passeio no parque fantasma

V - *Animais*

A águia

A águia dourada |

A cobra

O cobra

A cobra venenosa

O macaco

O macaco colorido

Valéria e seus macacos

O macaco do pinto duro

O meu cachorro

O cachorro ensinado

Cachorrinho malhado

A menina e o cachorro

João e o cachorro

A história do cachorro e a história da coruja

Totó

O cão e o gato

O rato e o gato

O gato veloz

A família de gatos

O coelho amarelo

Os três coelhinhos

O coelho Ronaldo

O pardal

O pardal que não sabia voar

O pardal sexual

O tizil azul

A minha colerinha

O papagaio e seu tratador

O passarinho que eu nunca vi se chama fogo apagou

O primeiro passarinho

O piriquito que não voa e não tem penas

A pombinha branca e os coelhinhos

O gavião malvado e os três pintinhos
A ema
Os passarinhos e as maldades dos homens
Os dois pintinhos
A galinha defeituosa
As galinhas que foram no galinheiro do galo
A arara colorida
O patinho que afundou no mar
A pata que ganhou quatro patinhos mas um era feio
A pata dos ovos de ouro ☐ |
Os três porquinhos
O porquinho
O planeta dos porcos
A estória do lobo
O lobo malvado
A baleia assassina
O morcego ☐
O morcego negro contra o biólogo
O leão solitário
A luta do leão e o coelho
A corrida da onça e da tartaruga
Dona onça e o poço de lagosta
A onça pintada ☐
A pantera cor-de-rosa
A pantera azul
A raposa e a cegonha
Os três búfalos
O cavalo negro
A história da coruja
A cigarra preguiçosa
Os bichos de taquara poca
A formiguinha trabalhadeira
O jegue e os três viciadinhos
A girafa que diminuiu

O assalto no reino dos sapos
 O mar que ficou sem peixes
 No país em que os bichos falam
 O peixe dourado
 O peixe solitário

VJ - *Família*

Mãe
 A mamãe
 Mãe querida mãe
 Mãe uma história real...
 A mãe da minha mãe
 Minha mãe e a mãe da minha mãe
 A mãe da minha vizinha
 A mãe à toa
 A mãe que tinha 6 filhos
 A mãe que não tinha amor pelo filho
 O dia que a mãe do André confessou
 Meu querido pai
 Uma conversa com papai
 Loucuras de um pai
 Meu irmão e eu
 O meu irmão chegou
 O meu primo
 As três irmãs
 Tio Ricardo
 Uma família pobre

VJJ - *Escola*

A escola
 A escola nova
 A escola que eu estudo
 A nova diretora

A diretora incrível
 Os castigos que a nova diretora dá
 A classe
 A classe e todos os seus passeios
 A classe toda contra o Isamar
 Os alunos da nossa classe
 As meninas da minha classe
 Os rapazes loucos da 4ª C
 Os quatro loucos da nossa classe
 A briga da escola

1. Professor

O professor
 A minha professora
 A minha professora que foi muito legal comigo
 A injustiça da professora Marcia
 O terror da professora Marcia
 O carro da dona Lenir
 A festa da professora Carmem

2. Referência explícita à colegas da classe

Vanderlei medroso
 O esqueleto André
 André - o esqueleto do Jardim São Marcos
 O horroroso monstro André e a Jeane
 O Gilson e sua amada
 Cristiane e Adriana
 O Isamar
 O narigão do Cristiano
 O Daniel Cusão
 Marisana e seu amor
 O Jocélio
 Michele x Adriano

Vilena intrometido
 Os sete mandamentos do rei Isamar
 O Luciano pra fora da classe
 As duas meninas loucas que se chamava Adriana e Cristiane
 O menino besta chamado André
 O burro que se chamava Gilson
 A isquitofomoze que pegou a Marisana
 A Adriana mijou na cama no dia da festa
 Cristiane com a loucura de um amor
 Você está me perturbando Luciano M.

3. Referência implícita à colegas da classe

O menino fominha
 O fominha que engoliu o prego
 O menino que foi no chá de bebê
 O temperamento alegre
 O gordo que queria ficar magro
 O esqueleto que virou gordo
 A vitrola
 A menina caipira
 A fofoqueira
 A menina fofoqueira
 A minha vingança
 A nossa vingança
 Os canhões furados
 A lixeira
 A turma do barraco

Nota : Alguns títulos que foram incluídos na categoria "animais" referem-se a colegas da classe. A vivência no contexto de sala de aula e o conhecimento dos apelidos, faz com que o título tenha uma significação particular e crie uma expectativa com relação ao texto.

Ex: O cobra

O piriquito que não voa e não tem penas

As galinhas que foram no galinheiro do galo

A baleia assassina

O jogue e os três viciadinhos.

VIII- *Наморо/амор/sexo*

- O namoro (
- O namoro secreto
- O namoro dos dois
- O namoro da minha irmã
- O namoro das meninas
- O namoro do Reinaldo
- O namoro do Luciano M. e a fabulosa Marisana
- O namoro e a briga dos sexos
- O namoro - 2ª pesquisa
- Os namorados pelados
- O namorado da Cristiane é o estuprador
- O estuprador do Jardim São Marcos
- O estripador
- Os três tarados
- As três namoradas desonestas
- As três meninas e seus namorados
- Um namoro rápido
- Um verdadeiro namoro
- O amor
- Amor dos dois
- O grande amor
- Coração apaixonado
- A paixão dos namorados
- O bilhete de amor
- O casal sensual
- O casal impossível
- Casais alterados
- A classe dos sexus
- A fúria do sexo e a fúria da paixão destruidora
- As meninas que queriam aprender sexus
- As meninas namoradeiras e os meninos paqueradores
- A mulher que vai ter um filho

O menino pelado
 Peladão no lago dos Amarais
 A bunda que virou gelatina
 A calcinha de rendinha
 O guarda chuva que desentope bunda
 Trancados no banheiro
 Um flagra
 A noiva do Nilo
 A lenda e o início dos sexos

IX - Reproduções

Thundercats []
 O homem aranha
 O Bão balalão
 O palhaço engraçado
 Os anões
 Cebolinha e Cascão
 A lâmpada mágica
 Sansão e Dalila
 Chapeuzinho Vermelho []
 Chapeuzinho vermelho e o lobo
 As aventuras de Chapeuzinho Azul
 Xisto em outro planeta
 Xisto no concurso

X - Diversos

1. Pessoas e papéis sociais

O menino []
 O menino que vivia sozinho
 O menino que caiu da bananeira
 O menino que matou uma rolinha
 O menino lobo

O menino teimoso
O menino malvado
O menino maluquinho
O menino medroso L
O menino pobre e o menino rico
O menino que queria ser jogador do Corinthians
A menina feia
A menina sapeca
A menina boba
A menina fogueteira
A menina ambiciosa
A menina de duas caras
A menina do pé vermelho
A menina que se sentia só
A menina que tava comendo pipoca
A menina que não queria aprender
A menina que se chama Mara
A menina e as rosas
A menina e o sítio
O segredo de Ana
A sapequice de Alice
João e Pedro
Tico e Toninho
Renato fora de casa
A briga de Brizola
As aventuras do menino biônico
A moça adivinha
A velha loca
O casal de velhos
O velho que era gordo
A doida
Alguém está louco
A mulher rica
O cangaceiro

Os três cangaceiros
 Os três capetinhas
 As três garotas da praia
 Os três segredos de Saraiva
 Os três nojentos
 Caminhoneiro
 O homem que virou machão
 A chegada de Pedrinho
 O caipira
 Pessoas estúpidas
 O sargento
 O homem que bebia
 A mulher de 6 filhos
 O casal de 10 filhos
 O pescador
 O pescador e o gato
 O biólogo
 O dia que o prof. Adão falou sobre os animais
 As amigas
 O melhor amigo
 A estória de um amigo meu
 Meu amigo

2. Sonhos/desejos

O sonho que eu tive
 Um sonho que eu queria que nunca teria fim
 Se eu vivesse no mundo do faz de conta |
 O mundo do faz de conta

3. Viagens/passeios

A viagem
 Eu fui na viagem
 A minha viagem para Minas

O passeio a disneilândia
 O passeio em São Paulo
 O passeio de barco
 O passeio no Taquaral
 O passeio para Sorocaba
 O passeio ao zoológico de São Paulo
 Zoológico de São Paulo
 A viagem de São Paulo
 No parque Taquaral
 No Taquaral
 Zoológico de Sorocaba
 O piquenique
 O parque antártica

4. Moto

A moto
 O motoqueiro louco
 O piloto de moto gross
 O roqueiro e sua moto envenenada
 O roqueiro e sua CB 1500 FOR

5. Roubo

O ladrão
 O ladrão de banco - 1ª parte
 O ladrão de banco - 2ª parte
 O dia do ladrão
 O menino que virou malandro
 Os arrombadores do Jardim São Marcos

6. Violência

A guerra
 Guerrilhas no bosque
 Guerrilhas no parque
 Os Guerrilheiros contra Vândalos

Desejo para matar

O terror da rua

A minha briga

7. Texto

O texto

Redação

Último texto

Meu último texto de 1987 (

Minha última redação

8. Histórias

História triste

A verdadeira história

A história de um menino que não tinha amigos

A história de um menino que queria ser super-herói

A história das meninas e dos meninos

Uma história que prevê o futuro

9. Outros

O Deus e o moço

A caminhage de Jesus

As mentiras tem pernas curtas

A festa

O dia da festa

A festa que furou

O trabalho

O meu trabalho

A gula

A dívida

A barba

A barba azul

A barba do biólogo

A caça
A mata
A selva
A pesca
A coroação
A dança
A banda
A aviação
A boneca Madalena
A dor de barriga L
A cidade perdida
A rua das fofocas
A volta dela
O mar e o menino
O naufrágio
O petróleo
O sábado
O mundo ao contrário
O fim da chegada
O leite de cabra
O olho gordo
O come-come
Os bailinhos
O dia da dor de barriga
O robô desparafusado
O teatro das três malucas
Risadinha no país triste
Quando eu cheguei em casa
O que eu vi lá
O que aconteceu comigo neste ano
Mania que pegou
Cantos e pontos
O que é o que é ?
Piada

Cabe uma, cabe outra de uma vez

Vitamina com café

Acorda

AIDS

Ser criança

X9 - *Sem Título*

