

O parlamento das gralhas*

Rook parliament

Altair Pivovar**

RESUMO

Este artigo sai no enalço das causas do pouco resultado que a escola apresenta quanto à formação de leitores, atribuindo o problema às formas de encaminhamento das atividades com texto realizadas em sala de aula. Sob o ponto de vista aqui adotado, a escola estaria descuidando das condições fundamentais que devem presidir a produção e leitura de textos, de modo que a automatização de procedimentos e respostas acaba resultando no não-envolvimento dos alunos com as atividades e na conseqüente precária assimilação de estratégias de estruturação textual. Em síntese, a escola não estaria trabalhando com enunciados reais, mas com categorias textuais destituídas de sentido para o aluno, que se veria assim impedido de conduzir um processo interlocutivo diretamente com textos, principalmente escritos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino, texto, interpretação, leitura.

ABSTRACT

This article follows causes to the underachieved results of school in relation to readers building. This problem is attributed here to the ways of conduction for text activities that are developed in classroom. According to this point-of-view, school would be not taking care of fundamental conditions that should govern text production and reading in a way which procedures and answers automation result in a non-involvement of students with activities and in the precarious assimilation of text structuring strategies. In a word,

* Tanto esse título como o fragmento da história em quadrinhos que abre este artigo foram retirados da revista *Sandman*, n. 40 (Convergência), escrita por Neil Gaiman e desenhada por Jill Thompson. Cf. SANDMAN. Convergência. São Paulo: Globo, n. 40, p. 10-12, dez. 1993.

** Mestre em Lingüística pela UFPR. Professor de Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa do DTPEN/UFPR. pivovarit@ufpr.br

school would be not working with real utterance but with textual categories that are totally destitute of sense to learner, who can see himself inhibit to conduce a interlocutory process directly to texts, mainly the written ones.
Key-words: Portuguese Language, Teaching Methodology, text, interpretation, reading.



A todo momento, em todas as partes do mundo, repetem-se sessões como esta, com resultados semelhantes, alternando momentos de aceitação com manifestações de absoluto repúdio, cujas formas de expressão variam de cultura para cultura.

Nessa altura, o leitor já deve ter percebido, pela própria natureza do texto, que a minha intenção é associar a imagem do enigmático parlamento das gralhas ao problemático dia-a-dia dos professores... Pois é isso mesmo! É sobre professores e alunos confinados em uma sala de aula para sessões de ensino-aprendizagem que vai falar este artigo.

E começo lembrando que as dificuldades desse relacionamento não são fenômeno recente. Desde o filho do patrício romano que espancava o seu *pedagogo* até os dias de hoje, tomar o centro de uma tal assembléia para iluminar os espíritos jovens não tem sido tarefa das mais fáceis. Isso porque não é só uma intervenção direta da platéia que pode dar cabo da gralha-mestra, mas o seu próprio trabalho. Condenado a uma atividade mecânica cada vez mais marcada pela impossibilidade de criação (e a criatividade é condição essencial para a realização profissional em qualquer área), o professor alimenta um processo de frustração que o vai consumindo até a nulidade.

Das gralhas que freqüentavam os sermões no século XVII, queixava-se já o padre Vieira: “Que diferente é o estilo violento e tirânico que hoje se usa! Ver vir os tristes passos da Escritura, como quem vem ao martírio; uns vêm acarretados, outros vêm arrastados, outros vêm estirados, outros vêm torcidos, outros vêm despedaçados, só atados não vêm!”.¹ Difícil deixar de ver aí o mesmo ânimo com que os alunos vão à escola hoje.

Em *Regras e representações*, escreveu Chomsky:

Podemos, em princípio, estabelecer uma distinção entre “problemas”, que podem ser abordados pela ciência humana com alguma esperança de sucesso, e “mistérios”, questões que estão além do alcance de nossa mente, tal como ela é estruturada e organizada – ou absolutamente além desse limite ou a uma distância tão remota de uma apreensão mais completa que jamais serão incorporadas a teorias explanatórias inteligíveis para seres humanos. Podemos ter esperanças de que as questões que estudamos se incluam entre os “problemas” e não entre os “mistérios”, mas nada garante que isso se dê de fato.²

1 VIEIRA, A. *Sermões*. São Paulo: Cultrix. p. 34.

2 CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro: Zahar. p. 15.

A levarmos em conta o tempo que já dedicamos ao problema da formação de indivíduos com proficiência em leitura e escrita, com resultados aquém do esperado não obstante toda a evolução do pensamento lingüístico e pedagógico, somos levados a acreditar que estaríamos, nesse caso, como na história que abre este texto, diante do que Chomsky caracterizou como um *mistério*. Mas felizmente há fortes razões para crer que não é assim (ou que não precisa ser assim).

Primeiro, porque já há algum tempo foram constatadas as origens do problema da falta de assimilação dos ensinamentos escolares. Rui Barbosa, por exemplo, alertava lá na sua época:

Costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmódiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade.³

Depois, porque na verdade a assimilação de “ensinamentos escolares” ocorre de alguma forma. O importante nesse caso é evitar a exclusividade do produto cultural e científico específico dessa instância, que muito pouca aplicação encontra fora dela no mesmo formato em que foi assimilado e que permitiria a sua evocação em outros ambientes. Usando a imagem de *ecossistema conceitual*, diz Petrosino que em muitos casos as espécies (saberes) escolares só sobrevivem porque a escola as protege e alimenta, porém seriam incapazes de se desenvolver em um ambiente extra-escolar: “Os conhecimentos escolares só se utilizam para resolver problemas que podem resolver-se maravilhosamente utilizando conceitos escolares, formando um belo exemplo de perfeita simbiose”.⁴ A ligação simbiótica com o meio externo, contudo, não se concretiza.

3 BARBOSA, R. Métodos e programa escolar. In: *REFORMA do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Ed. e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. 10), tomo 2.

4 PETROSINO, J. *Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?: el dudoso ideal del*

Finalmente – é preciso reconhecer –, tem havido esforços para romper com os modelos vigentes, apesar dos quais, no entanto, a reclamação mais freqüente, hoje, dos professores de todas as disciplinas continua sendo a de que os alunos não sabem interpretar. Em que pesem as limitações do que a maioria dos professores entende por *interpretar* – sinônimo, na escola, em todos os níveis, de *conseguir repetir o que foi lido* –, a reclamação não deixa de ser procedente. E não é só do interior da escola que partem tais reclamações. Em 1997, Cláudio Moura e Castro publicou um artigo na revista *Veja* sob o perifrástico título “Da arte brasileira de ler o que não está escrito”.⁵ O mesmo ensaísta publicou outro texto mais recentemente (março de 2002), com um título mais enxuto: “O Brasil lê mal”.⁶ Carlos Heitor Cony, na *Folha de São Paulo* de 31 de março de 2002, escreveu o artigo “Ler e não entender”, em que cita pesquisas dando conta dos baixos índices de entendimento dos brasileiros e se queixa de leitores que não entenderam um texto seu, “pois, no fundo, nada entendem realmente de nada”.⁷ Fiquemos com esses poucos mas significativos exemplos.

Se a linguagem do padre Vieira e a de Rui Barbosa tornam a compreensão mais trabalhosa pelo excessivo apego ao estilo, a mensagem dos ensaístas acima mencionados é mais objetiva: o brasileiro, de modo geral, não sabe ler e escrever. O texto de Cláudio Moura, de março de 2002, aponta um aspecto que merece atenção especial. Diz ele:

O que interessa saber é por que não aprendemos a ler corretamente. O PISA⁸ mostra que os alunos brasileiros conseguem decifrar o texto e ter uma idéia geral sobre o que ele está dizendo. Daí para a frente, empacam. Isso não seria uma grande surpresa, diante da realidade das nossas escolas públicas, ainda esmagadas por problemas angustiantes no seu funcionamento básico. Mas poderíamos esperar que nossas escolas de elite fizessem uma bela apresentação. Afinal, operam com os melhores

conocimiento impecable. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. p. 95. Tradução própria.

5 CASTRO, C. M. e. Da arte brasileira de ler o que não está escrito. *Veja*, p. 142, 8 out. 1997.

6 CASTRO, C. M. e. O Brasil lê mal. *Veja*, p. 20, 6 mar. 2002.

7 CONY, C. H. Ler e não entender. *Folha de São Paulo*, 31 mar. 2002.

8 Sistema de testes e rendimento escolar organizado pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

professores, os melhores alunos e sem problemas econômicos prementes. Contudo, o nível de leitura de nossas elites é, ao mesmo tempo, o resultado mais trágico e o que mais esperanças traz. Saímos-nos mal, muito mal. (...) Ou seja, nossa incapacidade de decifrar um texto escrito não se deve à pobreza, mas a um erro sistêmico. Estamos ensinando sistematicamente errado.⁹

É esse aspecto – esse erro – que me põe, aqui neste texto, como a mencionada gralha no centro do fictício parlamento, diante da tarefa de tentar mostrar por que estaríamos diante de mais uma descontinuidade metodológica e não de uma ruptura com os métodos tradicionais. Note-se que, apesar de termos consciência do papel dos gêneros discursivos no aprendizado da língua, deixamos de levar em conta a formação e cristalização de um gênero característico do discurso escolar, que muda apenas os temas de uma disciplina para outra, obedecendo contudo a um repetitivo padrão estrutural, que Petrosino, acima citado, associou a um ecossistema escolar estagnado e Rui Barbosa chamou de “segunda natureza” do aluno.

A terra

A compreensão da realidade escolar passa pela revisão do que é entendido como a solução mesmo do problema: a adoção do texto como material básico para as aulas de qualquer disciplina. Discutir e produzir textos passaram a ser os recursos mais explorados nas atividades pedagógicas. Isso acabou sistematizando e cristalizando um procedimento (mais um!) característico do espaço escolar, que vem produzindo resultados questionáveis, comprováveis pela reclamação generalizada a que aludimos acima.

Em primeiro lugar, a ruptura falaciosa com o normativismo. Não bastasse o fato de que ele ainda continua bastante presente em nossa realidade escolar no seu formato original, também nas propostas em que ele teria sido suplantado a sua presença vem a reboque de outras manifestações do trabalho pedagógico. Isso se dá porque o normativismo tem sido associado exclusivamente à gramática tradicional. Esta é que seria

9 CASTRO, 2002, op. cit.

normativa. O raciocínio que o disfarça mas não elide é simples: deixar de ensinar gramática é deixar de ser normativista. Esquecemos aí que podemos ser normativistas com qualquer conteúdo, basta que ensinemos (e cobremos) modelos destacados de uma necessidade imediata de operar no mundo, seja do que for: texto, cálculo, movimento, posicionamento ideológico, norma de conduta... Vai daí que continuamos, sim, a ser normativistas, seja ensinando – ainda – pura gramática tradicional, seja ensinando tipologia textual ou interpretação de texto. Atentemos, por exemplo, para a diferença entre *interpretar* de fato e *fazer interpretação* do modo correntemente ensinado: interpretar traz atrelada necessariamente uma reação; *fazer interpretação* prescinde da reação, dando-se por satisfeita com o simples reconhecimento de um elenco de *possibilidades de interpretação*, sem exigir a tomada de decisão final acerca de uma delas para instruir uma ação, estimulando, nesse último caso, uma atitude passiva.

Em uma outra oportunidade, já levantei a hipótese de que a raiz do problema poderia estar na metodologia de trabalho (basta ver como ela é contemplada nos currículos: pelos fins que deseja alcançar, e não pelo detalhamento dos meios de se alcançar os fins pretendidos, confundindo-se com os objetivos curriculares):

Assim, restringimos nosso trabalho a analisar uma dada realidade (o modo como se tem trabalhado com textos na escola), buscando concomitantemente apoio teórico para entendermos os modos como se dão as relações entre sujeito e textos nos mais variados contextos, e que estariam na base do processo de assimilação dos sistemas de referências de que se constituem os textos escritos. Comparando essas duas realidades, concluímos pela incompatibilidade circunstancial entre elas, determinada pela forma de mediação que o professor exerce entre o aluno e o texto. Essa forma de mediação torna exclusiva a interação apenas com o gênero discursivo da escola, impedindo o aluno de assimilar os sistemas de referências (principalmente os lingüísticos) próprios dos outros gêneros. Em suma, os alunos não desenvolvem um proficiente desempenho em leitura e escrita porque não são estimulados, na escola, a *assimilar estratégias de diálogo diretamente com os textos escritos*.¹⁰

10 PIVOVAR, A. *Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino*. Curitiba, 1999. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Grifos no original.

A existência de equívocos metodológicos no trabalho com os textos, por sua vez, pode estar associada a uma incompreensão do que venham a ser propriamente *textos*. Antes de tratar diretamente desse aspecto, vamos a algumas considerações sobre o espaço de atuação do professor.

Temos desconsiderado, em todas as disciplinas, uma característica fundamental da linguagem, que permite trocas de experiências entre interlocutores: o movimento em direção ao *outro*. É com esse intuito que lançamos mão da língua. Esse *dirigir-se ao outro* pressupõe preocuparmos com o seu engajamento no mesmo intuito discursivo que temos; é enredá-lo em nossa conversa para que ele queira participar do processo de interlocução que desencadeamos.

O conhecimento só é assimilado em espaços de interação que se estabelecem entre sujeitos (duas pessoas, no caso da interação face a face; sujeito-texto no caso de leitura; sujeito-texto-professor, não necessariamente nessa ordem, nas situações pedagógicas). Por *espaços de interação*, entendemos as situações em que duas pessoas conversam, trocam experiências mútuas (o que implica dialogismo, isto é, alternância de turnos). *Interagir* significa querer participar da “conversa”. E por que a assimilação só ocorreria verdadeiramente nessas circunstâncias? Porque nesse caso todos os atores envolvidos têm interesse no tema da conversa e se revezam na interlocução, ainda que às vezes só um fale – o outro, nesse caso, está considerando suficiente o modo de expressão que está sendo utilizado, e não vê razão para interrompê-lo, já que não tem objeções a fazer e não perdeu o interesse pela fala do outro. A prerrogativa de solicitar o turno, no entanto, lhe é assegurada.

Pois bem: as salas de aula têm se caracterizado como espaços interlocutivos? Vou sustentar aqui que não, simplesmente porque o professor não conversa/dialoga: ele tão somente explica. A explicação – que caracterizaria um momento ou momentos distintos de uma conversação, entrecortados por momentos de características diversas – acaba preenchendo todo o enunciado escolar. É, portanto, um enunciado monológico, que nega a participação intencional do outro ou, no máximo, reserva-lhe papel pré-definido no teatro pedagógico, presidido pelo professor, a quem cabe a orquestração das “vozes”. Alertava já Vieira (é, ele de novo, o padre): “As razões não hão de ser enxertadas, hão de ser nascidas. As razões próprias nascem do entendimento, as alheias vão pegadas à memória, e os homens não se convencem pela memória, senão pelo entendimento”.¹¹ As explica-

11 VIEIRA, op. cit., p. 40.

ções, quando não requeridas pelo processo de interlocução, “enxertam” razões, simplesmente porque tornam-se um fim em si mesmas. É de Maturana a seguinte indagação: “E o que seria uma explicação? Normalmente, quando você faz uma pergunta – pede a alguém para explicar alguma coisa – você espera uma resposta satisfatória. O que significa satisfatória? Significa que você não continua perguntando. (...) Então, o ouvinte, aquele que faz a pergunta é aquele que decide o que será uma explicação: aquilo que irá satisfazer sua curiosidade”,¹² ou qualquer outra necessidade naquele momento. Sendo assim, se não houver uma necessidade que gere uma indagação no espírito do interlocutor, nenhuma explicação, por mais bem estruturada, lógica e cientificamente fundamentada que seja, vai ser interpretada pelo ouvinte como uma “explicação”, porque não está vindo satisfazer a nenhuma condição previamente estabelecida que a ela (à explicação) dê uma razão de ser. Ela constitui sua própria origem e finalidade.

A tarefa do professor, portanto, instruído por conhecimentos didáticos, é instaurar tais espaços de interlocução, organizados de forma a ensejar a abordagem dos temas específicos de que quer tratar. Essa é a finalidade da didática: auxiliar o professor a concretizar, em sala de aula, espaços de fato interlocutivos, selecionando recursos que conjuguem as características da linguagem que devem ser respeitadas para a criação de tais espaços, com a especificidade do tema de que quer tratar. Antes de explicar um determinado conhecimento, trata-se de desencadear a necessidade de se abordar esse conhecimento. Tão logo o interlocutor insira o assunto em seu campo focal, ele pode ser naturalmente “explicado”, pois isso estará na mira de interesse desse interlocutor. Em síntese, o papel da didática consiste em fundamentar o esforço do professor em desencadear a necessidade de um conhecimento, não em explicá-lo. Em espaços realmente interlocutivos, tudo o que advém da linguagem de um incorpora-se, em variados graus, ao universo referencial do outro. A troca constante de experiências entre os indivíduos vai ampliando ou reformando o universo lingüístico de ambos, sempre, e não apenas daquele que tem “menos” experiência (como hoje dá a entender a escola, embora em discurso assuma uma posição diferente).

É isso que não tenho visto ser cuidado na escola: a preocupação dos professores tem sido ainda com o conteúdo. Na mente dos professores, um conteúdo bem preparado, bem estruturado, cientificamente coerente,

12 MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 54.

seria suficiente para ser compreendido e assimilado pelo aluno. Ledo engano: qualquer conteúdo depende de outros elementos constitutivos dos contextos em que são abordados – isto é, precisa fazer parte de um processo interlocutivo – para ser entendido. Trata-se de uma condição essencial. Caso contrário, caímos na metodologia das razões “enxertadas”.

Nesse sentido, toda aula sobre qualquer assunto é sempre uma aula sobre língua materna, pois estará incrementando o universo lingüístico dos envolvidos (acréscimos lexicais, estruturais, de gênero discursivo, além do arcabouço informacional); do mesmo modo, toda aula de língua é uma aula calcada sobre alguma necessidade premente de esclarecimento sobre a forma de tornar compreensível aos outros a posição de alguém sobre algum assunto da realidade que lhes é comum. Sendo assim, estarei falando aqui de leitura e produção de texto não apenas como *corvus frugilegus* da família “docentiae” da língua portuguesa, mas em sentido geral, envolvendo as demais disciplinas (os *saberes escolares*), já que estaremos o tempo todo falando de processos interlocutivos, cujo eixo são (deveriam ser, pelo menos) sujeitos, e não assuntos.

Como já apontei, um dos pecados da escola é ser eminentemente *informativa*, isto é, organizar-se em função de conteúdos, temas, que são dados aos alunos sob o rótulo de “discussão de textos”. A maior falha que se costuma apontar numa disciplina é que “não deu tal coisa”. O aluno, assim, “já viu isso em tal matéria”; em outra, vai “ver aquilo” (estou aqui usando as expressões correntes quando ouço referências aos conteúdos curriculares). Saindo da escola, os resultados têm demonstrado que, ao fim de todo esse processo, ele fica mesmo é “a ver navios”.

A escola não trata as aulas como o encontro de pessoas e por via disso descuida das condições prévias que precisam ser obedecidas para que esse encontro tenha resultados produtivos, para que não se transforme apenas num projeto unilateral do professor, um monólogo esquizofrênico, num palco preparado para abrigar exclusivamente um professor e seu assunto.

O homem

Tendo falado sobre o espaço, vamos agora ao objeto que nos diz respeito de forma mais direta: os textos. Partamos do seguinte raciocínio: o homem age e nesse agir, que é já fruto de um aprendizado anterior, aprende e instrui novos atos. Em Bakhtin, vamos encontrar a afirmação de que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”.¹³ É ainda esse autor quem afirma que “o próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”.¹⁴ Disso tiramos que uma intenção se projeta num texto, mas se concretiza (realiza) fora dele, na reação do outro. Tal conclusão leva-nos a perguntar se compreender um texto é ser capaz apenas de se inteirar do seu conteúdo ou ser capaz de fundamentar com ele uma atitude responsiva. Note-se que a segunda opção implica um terceiro elemento, que é a incorporação da avaliação da minha leitura, para saber se as escolhas que fiz foram as mais corretas do ponto de vista do meu objetivo. Assim, se o que define um texto é a sua intenção, o que vai definir qualidade do texto produzido são os efeitos que ele provoca (se estão ou não de acordo com as intenções que determinaram o seu formato), os quais, Bakhtin o diz claramente em trecho citado, aparecem na realidade exterior. Portanto, a avaliação de um texto não se dá diretamente nele, pelos seus elementos estruturais, mas nos seus efeitos. Logicamente, falhas constatadas nos efeitos vão remeter a prováveis equívocos na escolha dos elementos estruturais, lexicais, sintáticos etc. Esse é o momento por excelência das explicações de natureza lingüística – como de qualquer outra natureza – porque a situação não só as comporta como as exige. É o que defendem Delachaux e Niestlé (apud MEIRIEU, 1998): “A explicação nada vale sem a necessidade que a requer e a ela dá sentido (...). A verdadeira pedagogia explicativa não é o ensino das explicações mas a cultura, diríamos o culto, das *necessidades de explicação*”.¹⁵ Como a escola não trabalha nessa etapa, os efeitos

13 BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 330.

14 BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 33.

15 MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 170. Grifo meu.

concretizados da produção de textos que exige em sala de aula, a sua avaliação e a conseqüente assimilação de estratégias de composição textual que essa avaliação ensejaria restam prejudicadas, cuja conseqüência é o aluno não dominar com a proficiência esperada a leitura e a escrita. É importante lembrar aqui que a imanência, isto é, o tratamento dos objetos como realidades em si mesmos, à revelia de um contexto imediato mas historicamente configurado, tem raízes profundas tanto na pesquisa quanto no ensino. Daí o apego às vezes inconsciente ao conteudismo.

Do que foi posto até aqui, derivamos que um texto não fala de si, e é assim que deve participar do diálogo pedagógico. Na escola, lemos antes para interpretar depois, durante as discussões. São dois momentos distintos (ler e interpretar). Não há interação dos alunos com os textos, mas uma relação pedagógica apenas, marcada pelas suas especificidades.

Retomando o raciocínio: temos o *mundo* em sua realidade material e *textos*, que são aspectos dessa realidade moldados em outra substância (signos), que também fazem parte da realidade física (a escrita, o som, o desenho, o gesto etc.). A *interpretação* é o que nos leva de um (a realidade material) a outro (a realidade sgnica) e nos permite decidir qual vai ser a atitude que vamos tomar (ou seja, como vai ser a nossa volta ao mundo físico). Interpretar, nesse sentido, é definir uma reação ao que a realidade nos está propondo num dado momento e que de alguma forma nos cobra uma adequação a uma nova configuração do meio (uma congruência com a circunstância, diria Maturana).¹⁶ É esse acoplamento contínuo ao meio que caracteriza os seres vivos, cada qual, obviamente, com os recursos que sua filogênese colocou-lhes à disposição.

A interpretação, portanto, começa na realidade física (os contextos em que o indivíduo se encontra – se na rua, em sala de aula, em casa etc.), passa pela consideração dos portadores dos textos (jornal, revista, um professor, a realidade diretamente observada etc.), pela decifração do texto (segundo as referências socialmente convencionadas, que nos abrem possibilidades de amplo espectro) e finalmente pela definição de nossa atitude diante de tudo isso. As atitudes, mesmo um simples arrepio, são manifestações físicas. São elas que vão permitir a avaliação da leitura que fizemos, ou seja, se as expectativas que criamos ao iniciar a leitura – melhor dizendo, as expectativas que deram origem ao texto, porque sem esse sopro inicial não tem início o processo de leitura – se concretizaram da forma como as projetamos.

16 MATURANA, op. cit., p. 34.

O erro fundamental da escola, sob meu ponto de vista, é que a *atitude*, a contrapartida física da interpretação e sua finalidade, portanto sua razão de ser, não tem feito parte dos métodos normalmente utilizados. O que dissemos acima sobre a interpretação ser o fio que nos leva da realidade ao signo e deste de volta à realidade não se cumpre. Na escola, a resposta do aluno é um texto que, em não sendo uma estratégia de ação selecionada por ele, mas imposta pelo projeto pedagógico do professor, apenas repete o anterior. Para reproduzir algo “por fora”, não é preciso conhecer seus meandros internos, basta a presença física de um modelo.

A interpretação escolar interrompe-se no momento em que o aluno realiza a etapa de decodificação, isso porque quem define as atitudes a serem tomadas não é ele – o agente da leitura –, mas o professor, que já tem um projeto pronto para aquele texto. Um projeto, frise-se, seu, e não construído em conjunto com os alunos a partir de um processo interlocutivo. Ora, a leitura, como salientamos, abre um leque de sentidos bastante amplo, e a interpretação propriamente seria a decisão final por um deles, o que é considerado o mais adequado naquele momento preciso. Não podendo ir além desse ponto, o aluno não desenvolve a segurança de tomar “decisões interpretativas”, cujo comportamento implica a volta constante ao texto lido ou produzido para se certificar de que a decisão tomada foi a mais acertada, uma vez que uma atitude concretizada no mundo físico provoca conseqüências, cobrando uma avaliação constante dos prováveis efeitos de nossas escolhas para que não sejamos surpreendidos por reações que não tenhamos previsto e que nos dificultem a decisão seguinte ou que dêem margem ao nosso interlocutor para tirar conclusões sobre nós que não desejamos, enfim, que desencadeiem reações não-desejadas. Só é possível avaliar uma escolha tendo acesso aos resultados concretos por ela provocados. Como a escola não trabalha a partir desse ponto – isto é, a leitura não vai além do texto, não se manifesta no mundo físico como reação, restringindo-se rasteiramente ao cumprimento das instruções escolares –, não são oferecidas aos alunos condições de acompanharem o seu próprio desenvolvimento lingüístico (o aluno nunca sabe se o que escreveu está certo ou não, recorrendo sempre ao professor para essa avaliação). Sendo assim, o aluno não incorpora mecanismos de interação com a escrita. Dizer o que está escrito (tomar ciência) – que é o que contenta professores – acaba sendo a finalidade das atividades escolares. Trata-se, nesse sentido, de uma atividade incompleta, que, por tal, não contribui para a formação de leitores proficientes.

É fácil constatar esse mecanismo claudicante das atividades com leitura na escola:

- 1) O texto é distribuído; os alunos o recebem e esperam o próximo passo (alguns já o lêem, mas também esperam).
- 2) O professor pede que leiam; os alunos lêem e esperam (alguns não lêem, apenas esperam o próximo movimento).
- 3) O professor pede que alguns digam o que pensam sobre o que foi lido; alguns o atendem e todos esperam o próximo passo.
- 4) O professor pede que produzam um texto; os alunos passam a escrever um genérico “texto” e esperam o próximo passo (alguns se recusam a escrever; preferem apenas esperar).

Se não estou enganado, isso nada mais é do que um passivo conjunto de atividades fragmentadas, em que um movimento não leva necessariamente ao movimento seguinte. A atividade não tem vida nenhuma que a faça funcionar por si só, melhor dizendo, por força do processo que se desencadearia e que se *realimentaria* (a realimentação, é importante frisar, é a principal característica de um *processo* de fato). Como nesse tipo de atividade não está implicado o movimento, a mente, que é quem processa o conhecimento e determina o grau de assimilação de novas idéias, não participa convenientemente da atividade. Em consequência, não ocorre assimilação de novos conhecimentos, senão o reconhecimento do que já é familiar. Como assinalou Petrosino,

...em geral, a mente trabalha com associações e se “move” por expectativas. Para que existam estas duas coisas é necessário que a mente disponha de esquemas gerais que dêem um contexto às idéias. Quando a mente trabalha sem esses esquemas, deixa de utilizar suas expectativas para “captar” novos conceitos e se baseia exclusivamente nos dados que recebe. Isso tende a gerar relações lineares e de poucos componentes entre conceitos.¹⁷

17 PETROSINO, op. cit., p. 82. Tradução própria.

Voltando ao tipo de encaminhamento da leitura que reportamos acima como inadequado, os alunos não têm de procurar no texto como instruir o procedimento seguinte, mas no professor. Ele sim, exclusivamente, é o texto que está sendo lido, porque é quem define as reações que devem ser adotadas. As respostas que são dadas na escola, por mais que em alguns casos mudem o tema, são sempre as mesmas; devolve-se o igual, de preferência o mais próximo possível do original.

A análise de Moura no texto anteriormente citado capta bem o que acabei de dizer sobre o não-envolvimento dos alunos com os textos escritos durante as atividades escolares de formação:

Os alunos se contentam com uma compreensão superficial do texto. Satisfeitos, passam a divagar sobre o que pensam, sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto. Mas isso tudo ocorre antes de acabarem de processar cognitivamente o texto, de decifrá-lo segundo os códigos rígidos da sintaxe. Dispara a imaginação, trava-se a cognição.¹⁸

Atente-se para a semelhança entre essa análise e o que Rui Barbosa descreveu como o comportamento dos alunos em sua época: encarnam em si “uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade”. É, infelizmente, o que ainda vemos ocorrer na escola. O texto fornece alguns indícios do assunto em torno do qual vai orbitar. De posse disso, o aluno passa a trabalhar com o conjunto de dados que tem sobre esse assunto e discorre sobre o que pressupõe que estaria sendo solicitado, dentro do formato que também reconhece como sendo o esperado pela escola e do qual tem obscuras noções estruturais. Ou seja, ele trabalha sempre no nível em que já se encontra, com o reconhecimento de um comportamento que se espera que tenha, não indo além do universo lingüístico de que já dispõe, tendo em vista que não é obrigado a rever alguns sentidos que novas situações exigem que sejam redefinidos. Não interagindo com o texto que está lendo, que lhe obrigaria a incorporar novas estruturas decorrentes de novos sentidos, novas formas de obter sentido, o aluno não evolui do ponto de vista das estratégias de atribuição de sentido à escrita. Daí sair da escola praticamente como entrou. Eu diria até que sai pior, porque ao sair carrega o estigma de ser burro, porque percebe que não logrou aprender o que faz com que as pessoas sejam “de bem”.

18 CASTRO, 2002, op. cit.

Resumindo, o mal pedagógico, na linha de pensamento que estamos seguindo aqui, está na imposição da explicação. Uma explicação *relaciona* coisas entre si, mas elas continuam como elementos separados. Diferente do resultado de interações, durante as quais os enunciados fundem um código a uma expressão consubstanciada na linguagem, que deixa de ser palavra e passa a ser reação. A produção de um texto tem de ser uma escolha de atuação, não uma imposição, porque é uma atividade trabalhosa e que, por isso, gera resistência por parte do falante para ser empregada. É preciso repensar as disciplinas em função de uma finalidade que não seja diretamente um conhecimento, mas *algo que se obtém COM o conhecimento*. Reduzir a disciplina a conhecimento é desvirtuá-lo. O conhecimento é usado para a criação (de algo, do sentido novo, de um novo comportamento etc.); logo, as disciplinas não podem ser usadas para passar conhecimento, mas visar a criação de algo novo, para o que alguns conhecimentos terão necessariamente de ser manipulados.

A luta ou “Mas isso nós já sabemos!...”

Conforme Petrosino,

...quanto mais cedo incorporamos uma idéia, mais destreza podemos adquirir para utilizá-la. Cada idéia nova deve então competir, ainda que esteja menos preparada, contra a massa mais ampla de destrezas que acumularam as idéias mais antigas. Assim, é esperável que os processos de ensino devam debater-se com problemas muito mais graves que a simples dificuldade de compreensão.¹⁹

Partindo disso, para fundamentar uma prática docente, esse autor sugere:

19 PETROSINO, op. cit., p. 12. Tradução própria.

Quero gerar uma rede nova na cabeça do aluno, porém quero assegurar-me de que aplique nesta rede todas as destrezas que sua mente é capaz de realizar, que seja tão engenhoso e criativo quanto possa sê-lo. Para conseguir isso, sustento que deveríamos levar o aluno a utilizar uma rede que já conheça, sobre a qual tenha já destrezas adquiridas, e provocar sobre esta rede pequenos desequilíbrios (dúvidas) relacionados com o objeto de que se origina. Isso me assegura que a sensação de familiaridade não se perca, que a auto-estima se mantenha e que os sistemas de defesa não travem a aprendizagem.²⁰

A tendência da escola, contudo, é estruturar a atividade de língua a partir de um texto, não de uma situação mais abrangente (um acontecimento) da qual esse “texto” viria a fazer parte. Ou seja, a leitura começa já com a decodificação da escrita desse texto e lá pelas tantas teria início a formação de algum “sentido”, tirado direta e exclusivamente desse texto. Até lá, o leitor não tem outros pontos de referência que não o próprio material escrito.

Se aquilo de que cada sujeito dispõe são as referências do seu universo referencial e as de que os contextos em que ele se encontra vão lhe permitindo lançar mão, todo o trabalho pedagógico resume-se a estimular o comportamento a verificar os limites do que ele sabe e implementar possibilidades de agir que as oportunidades percebidas no contexto lhe abrem. Essa tomada de posição no momento interlocutivo define sua atuação nesse contexto, não apenas uma presença física sem voz nem vontade. Reforçando essa idéia, evocamos Bakhtin: “O ato humano é um *texto potencial* e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação)”.²¹

O sentido de um texto vai além do recurso em si que o veicula (o papel escrito, o quadro etc.): faz parte de um projeto e não o perde de vista. Quanto mais perguntas um aluno que está produzindo um texto fizer sobre como deve ser o texto, menos ele é um projeto seu e mais passa a ser do professor, embora concretizado (escrito) pelo aluno. Há uma diferença entre *significar* e *remeter a*, assim como entre *expressar* e *informar o conteúdo de uma expressão*. A literatura particularmente sofre com esse tipo de

20 PETROSINO, op. cit., p. 99. Tradução própria.

21 BAKHTIN, 1992, op. cit., p. 334. Grifo meu.

redução. Na escola, normalmente, a poesia, por exemplo, não é usada como recurso cognitivo, como experiência sensorial, mas tão-somente como conteúdo informacional. Durante a leitura de textos literários, não se recu-
pera a expressão, apenas se *informa o que o texto está expressando*.

Ao contrário do que tem sido feito, é preciso começar a leitura por uma situação da qual o texto escrito selecionado para a atividade (e que conteria os conteúdos que se deseja abordar) seria apenas um dos elementos, ainda que o principal. É o que defende também Meirieu:²² deve-se propor ao aluno uma tarefa aparentemente simples, de modo que ele possa definir qual é o objetivo a ser alcançado, isto é, o momento em que ele poderia considerar a tarefa realizada e fazer um julgamento sobre a sua “qualidade” (note-se, no exemplo de encaminhamento que descrevemos anteriormente como sendo o que a escola faz, que o fim da atividade não fica nunca determinado, pois o professor pode enxertar indefinidamente novos passos a serem cumpridos). Durante o transcorrer da atividade, contudo, o aluno vai deparar-se com obstáculos – estrategicamente elaborados pelo professor – que vão impedi-lo de chegar diretamente ao ponto que ele reconheceu como meta e exigir uma análise das escolhas que fez durante o percurso realizado, implicando a revisão de todo o conjunto ou de parte dele. Nesse caso, não é o professor que precisa “mandar” o aluno voltar ao texto, mas o próprio resultado da sua ação naquele momento deixa isso claro para ele. Cabe aos professores, obviamente, a devida formação para criar esse tipo de atividade (e aqui apelamos para os superiores cursos de licenciatura), com o relativo domínio das exigências que os obstáculos vão apresentar e o cuidado de disponibilizar aos alunos os meios para transpô-los – quando então se configura o momento de dar aos alunos acesso às informações técnicas, aos dados históricos etc., seja na forma de encaminhamento à pesquisa, seja na forma de explicações no sentido corrente do termo.

Este artigo, infelizmente, não nos reserva espaço para aprofundar a discussão e avançar no esclarecimento dos muitos pontos que certamente pedem mais detalhamento. Mas é este afinal o objetivo deste tipo de publicação: apenas tornar posto um questionamento que pode ser levado a outros foros de discussão.

22 MEIRIEU, op. cit., p. 174-176.

Sendo assim, esta curta etapa já está cumprida.

P. S.: Caso interesse, a gralha no centro do parlamento é uma referência ao papel dos contadores de história de todos os tempos na preservação da vida dos povos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, R. Métodos e programa escolar. In: *REFORMA do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Ed. e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. 10), tomo 2.
- CASTRO, C. M. e. Da arte brasileira de ler o que não está escrito. *Veja*, 8 out. 1997.
- CASTRO, C. M. e. O Brasil lê mal. *Veja*, 6 mar. 2002.
- CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CONY, C. H. Ler e não entender. *Folha de São Paulo*, 31 mar. 2002.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PETROSINO, J. *Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?: el dudoso ideal del conocimiento impecable*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- PIVOVAR, A. *Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino*. Curitiba, 1999. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.
- SANDMAN. Convergência. São Paulo: Globo, n. 40, p. 10-12, dez. 1993.
- Sistema de testes e rendimento escolar organizado pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
- VIEIRA, A. *Sermões*. São Paulo: Cultrix.

Texto recebido em 22 jul. 2002
Texto aprovado em 26 ago. 2002