

Aprender a escrever (re)escrevendo

Sírio Possenti



Ministério
da Educação





Linguagem e letramento em foco
Língua portuguesa

Aprender a escrever (re)escrevendo

Sírio Possenti

*Professor livre-docente no Departamento de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp*



**Ministério
da Educação**



© Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010

É proibida a reprodução desta obra sem a prévia autorização dos detentores dos direitos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Presidente: LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação: TARSO GENRO

Secretário de Educação Básica: FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Diretora do Departamento de Políticas da Educação

Infantil e Ensino Fundamental: JEANETE BEAUCHAMP

Coordenadora Geral de Política de Formação: LYDIA BECHARA

Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem*

Reitor da Unicamp: Prof. Dr. José Tadeu Jorge

Coordenação do Cefiel: Angela B. Kleiman

Coordenação da coleção: Angela B. Kleiman

Coordenação editorial da coleção: REVER - Produção Editorial

Projeto gráfico, edição de arte e diagramação: A+ comunicação

Revisão: REVER - Produção Editorial; Maria Odette Garcez, Elisabeth B. Frizzo

Pesquisa iconográfica: Vera Lucia da Silva Barrionuevo

* O Cefiel integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Impresso em setembro de 2005.



Sumário

Introdução / 5

A produção escrita / 9

Escrever certo / 15

Sobre a natureza dos erros de grafia / 15

O prestígio da grafia / 17

Das razões dos erros / 20

Mais exemplos / 23

▪ Textos de alunos / 26

Alguns fatos históricos / 29

Outros exemplos, outra atividade / 33

Textos corretos — Atitudes e práticas / 38

Notas sobre gramática / 46

Texto correto: ainda a reescrita / 49

Texto e não redação escolar / 54

Bibliografia / 59

Introdução

Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

João Cabral de Melo Neto, “Catar feijão”.

Este volume da coleção “Linguagem e Letramento em Foco” toma a escrita e a reescrita como as questões centrais, mas seu tema, de fato, não é a produção de textos. Parte do princípio de que a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita. Por isso, não insiste em alguns aspectos que estão relacionados ao texto como um produto que se escreve e se lê em determinadas circunstâncias — isso seria objeto de um trabalho específico sobre as condições de produção e de circulação dos textos. Aqui, insiste-se nas práticas de escrita e, principalmente, de reescrita de textos como uma forma — a mais eficaz de todas — de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis. Assim, o que se pro-

põe é que a escrita e, principalmente, a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos. No caso, de textos escritos.

Creio que ninguém põe em dúvida que uma das principais finalidades da escola é criar condições para que os alunos aprendam a escrever adequadamente. Em outras palavras, os alunos vão à escola, antes de mais nada, para aprender a ler e a escrever. Que a marca negativa, para uma pessoa, em nossa sociedade, seja ser analfabeto, e que o analfabetismo seja considerado um problema social, um verdadeiro estigma, são fatos que deixam essa tese óbvia.

Muitas vezes, apontam-se soluções um pouco mágicas para obter sucesso em relação à escrita. Neste trabalho, gostaria de ser absolutamente prosaico e de propor que a escola se concentre na atividade de escrita. De fato, ela se desdobra em diversos aspectos — que, em primeiro lugar, não têm nada de mágico nem de espetacular, e, em segundo, estão relacionados às práticas de escrita tais como elas se desenvolvem na sociedade. Se houver uma chave para o sucesso, talvez seja essa.

Assumo que textos adequados têm dois traços básicos, que vou caracterizar da forma mais corriqueira possível: um texto tem que ser *correto* e tem que ser *bem-escrito*.



A noção de correção se define, evidentemente, segundo critérios históricos, mas aqui vou fazer de conta que há critérios bastante objetivos para definir essa característica. Direi apenas que entre as finalidades da escola está a de permitir que o aluno aprenda a escrever segundo as *regras* ou *normas de sua época* (uma reforma ortográfica, por exemplo, criará outras exigências, outras normas). Esta afirmação poderia parecer desnecessária, mas creio que passou a ser importante dizer isso de novo, pois muitos interpretam “novidades” sobre aprender língua como se elas significassem que

não se deve mais “corrigir”. Em resumo: textos têm que ser corretos. As circunstâncias nas quais a correção deixa de ser uma necessidade são muito específicas (experimentos estéticos, jogos de linguagem, textos humorísticos etc.)

Quanto à exigência de os textos serem bem-escritos, evidentemente, os critérios são um pouco mais fluidos, ou amplos. Em cada época, há textos mais formais e outros menos formais, uns mais “inventivos” e outros mais “bem-comportados”, conforme sejam poemas, propagandas, ofícios, artigos para jornal... Basta comparar textos literários, jornalísticos, administrativos etc., para ver isso claramente. A grande variedade dos gêneros textuais e dos suportes de textos, associada à grande diversidade de realizações, de natureza estética ou não, faz com que seja menos fácil definir o que é bem-escrito do que o que é correto.



Neste trabalho, serei bastante conservador, ou seja, defenderei a idéia de que escrever bem, especialmente no espaço escolar, e especialmente na medida em que ele é um espaço de aprendizado, é escrever considerando uma certa *tradição culta*, o que não significa necessariamente *conservadora*. Evidentemente, nenhuma das alternativas de escrita que existem pode ser simplesmente condenada (nem placas “erradas”, nem folhetos distribuídos na rua, nem jornais de bairro pouco sofisticados), mas aqui vou defender as virtudes das exigências escolares, que são mais ou menos conservadoras. O que me faz tomar essa decisão é a suposição de que a escola não precisa romper claramente com algumas tradições (deve até levar algumas muito a sério), e deve privilegiar (o que não significa conferir exclusividade) um certo consenso, e não as características de alguns campos ou de algum gênero específico. O que quero dizer é que não parece adequado “ensinar” a escrever tendo como modelos, por exemplo, poemas concretos ou diálogos de *chats*, para citar dois exemplos mais ou menos extremos.

Um exemplo de texto que não poderia ser modelo, na escola, é o folheto abaixo, distribuído nas ruas de Campinas. Sem desprezar seus autores — e embora possa ser objeto de interessantes estudos —, apresenta características que a escola não pode aceitar.

**Centro Espírita**
Vovó Maria Conga
Mãe Maria

Ensina qualquer tipo de simpatia, pois com uma única consulta, ela desvendará todos os mistérios que lhe atormenta: casos amorosos, financeiros, prosperidade em seu trabalho, vícios, doenças, impotência sexual, problemas de família e perseguições. Desvendará qualquer que for o problema. Não perca mais tempo, faça hoje mesmo uma consulta com MÃE MARIA, pelos BÚZIOS – CARTAS E TAROT.

ORAÇÃO HEI DE VENCER

 Traga sempre consigo esta oração. 

Bendito seja a luz do dia, Bendito seja quem o guia, Bendito seja o filho de Deus e da Virgem Maria assim como Deus separou a noite do dia, separe minha alma da má companhia e meu corpo da feitiçaria. Pelo poder de Deus e da Virgem Maria.

ATENDIMENTO TODOS OS DIAS
DAS 9:00 ÀS 20:00 HS.

A produção escrita

Não vou me deter em detalhes sobre as condições para uma adequada produção escrita. Ou seja, não vou discutir questões correntes como inventividade, inspiração, criatividade, nem “técnicas” para motivar alunos etc. Também não vou sugerir “técnicas” destinadas a favorecer ou a facilitar a produção de textos.

Direi apenas que o domínio da escrita é certamente consequência de uma prática, em dois sentidos, até bastante diferentes entre si:

- 1.** O domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social.
- 2.** O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto em que não há receitas milagrosas). Ou seja, a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras (no que aqui interessa).

Embora não seja objetivo deste trabalho fornecer indicações de como escrever na escola, não vou deixar esta questão completamente de lado. Vou remeter a três “casos” que, a meu ver, podem ajudar professores a “disparar” o processo de escrita, isto é, a fazer com que os alunos produzam pelo menos uma primeira versão de um texto, a partir da qual se pode, em seguida, levar a cabo um conjunto de outras práticas associadas à escrita.

1

TEXTOS	SÉRIE			
	Quinta	Sexta	Sétima	Oitava
narrativos	histórias familiares	história do Brasil e noticiários	fatos: comentários, lendas e contos	economia e política
descritivos	—	onde/quando	—	—
dissertativos	debate oral: “por quê”	por que foi assim?	o porquê dos fatos aparecendo nos textos	argumentação
normativos	regras de jogos	regras de trabalho em grupo	estatutos de grêmios estudantis	regimento da escola
correspondência	familiar	familiar	ofício	carta-emprego

Fonte: João Wanderley Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 73.

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila queria pegá-la e espremer bem até que ficasse morta

Uo ti paga e ti espremeeeeee.

Miriam, 7 anos, 1ª série A

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila eu fiquei triste, e queria que ela tivesse na minha carteira para acariciá-la e dizê-la
—você vai ser meu animazinho de estimação?

Daniel, 7 anos, 1ª série A

O dia que em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila fiquei muito assustado e queria gritar

— meu pai, me ajuda! mande onde você tá?

mas nem meu pai veio me ajudar nem minha mãe estava na classe.

A Eglê calhou a gente e a borboleta ficou quieta na cortina

Antonio Carlos, 8 anos, 1ª série A

Crime

Por custarem mais caro às instituições, universitários com título de doutorado estão sendo demitidos. Cotidiano, 10 jan. 2005

O PROFESSOR raramente via o reitor; de modo que ficou surpreso quando, uma manhã, chamaram-no à reitoria. Sem demora foi lá, e ali estava o reitor, um homem alto, sisudo. Fê-lo sentar e anunciou, sem rodeios:

— Recebemos uma grave denúncia contra o senhor. Fomos informados de que o senhor tem o título de doutorado. E o senhor sabe que nossa quota de doutores já foi ultrapassada, de modo que teremos de demiti-lo.

O professor protestou: não sabia do que o reitor estava falando. Seu título era de mestrado, e era como mestre que havia sido contratado.

— Neste caso – disse o reitor –

como é que o senhor explica isto aqui?

Abriu uma gaveta e de lá sacou uma publicação encadernada em verde. Ao vê-la, o professor estremeceu: era sua tese de doutorado, apresentada em uma universidade distante. O segredo que ele imaginava razoavelmente preservado agora tornava-se público, graças, provavelmente, a algum desafeto. Em prantos, disse que aquilo fora o resultado de um ato impensado, tresloucado mesmo:

— Quando dei por mim, estava escrevendo esta tese. Simplesmente não pude me conter. Por favor, perdoe-me. Prometo que não vou pedir gratificação de doutorado, prometo.

O reitor concordou: daria uma chance. Mas, a qualquer menção de doutorado ou de pós-doutorado, o professor estaria na rua.

Ele agradeceu, muito aliviado. Em sinal de gratidão, pensa até em renunciar ao mestrado.

Moacyr Scliar, em *Folha de S.Paulo*, 17 jan. 2005.

O objetivo dessas indicações é apenas o de exemplificar formas diversas de “disparar” a produção de um texto. Embora o objetivo não seja discutir as condições de produção de textos, há nas três um aspecto bastante importante: todas mostram que não é adequado solicitar que alunos escrevam um texto apenas a partir

de um título ou de um tema fornecido pelo professor (por exemplo, escrevam sobre “A violência” ou sobre “Por que devemos defender a natureza”). Ou seja, a indicação dos exemplos acima tem o objetivo *ambicioso* de colocar um fim à prática da *redação escolar*, para substituí-la por práticas de produção de textos que *façam sentido*, embora, na escola, algum tipo de simulação seja inevitável. “Fazer sentido” significa, basicamente, que haja alguma motivação *real* para escrever um texto, por um lado, e que haja algum “material” (informações, fatos, opiniões) a partir do qual o texto possa ser escrito. Não é boa pedagogia esperar que um aluno tenha que “inventar” seu texto — o tema, os argumentos, a tese a ser defendida etc. — a partir do nada ou de uma suposta “criatividade”. É isso que os exemplos destacados querem mostrar.

Mais duas palavras sobre as práticas de escrita. A história da escrita no Ocidente — mais especificamente, do livro — mostra que sua produção seguiu (e ainda segue) passos relativamente numerosos. Quero destacar dois:

- ▶ um autor escreve um texto (ou porque “quer” ou porque recebe uma encomenda, por exemplo); esse processo é, evidentemente, bastante complexo, como se sabe: um escritor deve pesquisar, viajar, tomar notas, observar, elaborar um projeto, escolher um lugar adequado para seu trabalho;
- ▶ depois que o autor o entrega ao editor, o texto costuma ser modificado: é alterado mais ou menos profundamente conforme a época ou conforme o que o contrato prevê, mas dificilmente — de fato, nunca — o texto entregue é publicado na versão “original” (a *última* versão do autor). Pensemos em casos “simples”, como as matérias que os jornais publicam: algumas reportagens são preparadas durante um tempo maior, e demandam pesquisas, viagens, entrevistas, checagem de dados em arquivos etc.; outras são produzidas na véspera

(notícias importantes de última hora, resultados de jogos ou de votações...), mas, em princípio, nunca são “criadas” por um repórter. Além disso, mais em alguns jornais ou revistas e um pouco menos em outros, os textos passam pela revisão de um chefe (o editor de um setor do jornal) e pela de especialistas em língua (os revisores).

São práticas como essas que a escola deve levar em conta para que a escrita tenha sentido. É possível que haja numerosos fatores interferindo no processo da escrita na escola. Desses, pelo menos dois devem ser levados em conta seriamente (o que pode significar o abandono de outros, alguns deles talvez ainda adotados hoje):

- ▶ que a “primeira” escrita decorra de um projeto ou de uma encomenda, como “no mundo”, e que seja fruto de alguma pesquisa, ou seja, que possa levar um certo tempo para ser elaborada. (O exemplo analisado por Eglê Franchi — escrever a partir de um fato que chamou a atenção de todos os alunos — pode ser comparado às reportagens de última hora que um jornal deve publicar para não ser “furado” pelos concorrentes.)
- ▶ que, depois da primeira versão (ou da versão entregue), o texto escrito seja objeto de revisão(ões) — de reescrita, de correção etc.

Uma última observação: embora a escola, freqüentemente, imponha normas mais ou menos arbitrárias (escrever vinte linhas em uma hora), é importante considerar que também fora da escola há normas bastante rígidas para a escrita: autores e textos devem obedecer a um conjunto de normas mais ou menos explícitas, segundo a instituição a que pertencem, segundo o veículo em que os textos vão ser publicados etc.

Escrever certo

Disse anteriormente que a prática de escrita tem dois objetivos: escrever certo e escrever bem. Tratemos do primeiro ponto.

Para escrever certo, pode parecer que o caminho é óbvio: basta aplicar as regras da gramática. Mas, feliz ou infelizmente, não se trata apenas disso. Infelizmente, porque o conhecimento de regras (decoradas, ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática. Muitos alunos acertam exercícios, mas erram quando escrevem textos. Felizmente, porque o “erro” fornece boas ocasiões para aprender coisas muito interessantes sobre a língua. Por isso, antes de entrar propriamente na sugestão de práticas “escolares”, parece necessário dizer algumas coisas sobre a natureza dos erros. Vou começar pelos erros de grafia, sobre os quais quase não se fala nos livros didáticos.

Sobre a natureza dos erros de grafia

Os professores conhecem muito bem o problema dos erros de grafia. Mas, eventualmente, pode ser que os avaliem de forma simplificada, até mesmo equivocada. Por exemplo, podem achar que se trata de um conhecimento que os alunos deveriam incorporar muito rapidamente — o que pode não ser verdade. Ou podem achar que, fazendo certos exercícios, os alunos deveriam aprender grafia de uma vez por todas — o que também pode não ser verdade. Ou podem achar que a permanência desses erros denuncia falta de cuidado — o que até pode ser verdade, em parte — ou indícios de problemas psicológicos, neurológicos, auditivos — o que quase nunca é verdade.



Veja, sobre esse assunto, o volume *O trabalho do cérebro e da linguagem. A vida e a sala de aula*, de Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire, nesta coleção.

As regras de grafia adotadas para uma língua são as que são em consequência de um conjunto de fatores históricos, sociais e políticos (Os povos que falam português devem ou não adotar um sistema de escrita uniforme? As mudanças de sistemas ortográficos devem ser mais ou menos freqüentes?). O leitor pode até estranhar que não se tenham mencionado fatores lingüísticos. É que, a rigor, eles são, em certo sentido, secundários, como espero mostrar adiante.

Simplificando um pouco a questão, pode-se dizer que os erros de grafia são devidos a três ou quatro razões:

- ▶ falta de uniformidade na correspondência entre som e letra (o que explica erros como escrever com *j* o que se deve escrever com *g*, com *ss* o que se deve escrever com *ç* ou com *sc* etc.);
- ▶ diferença de pronúncia de certos segmentos (o que provoca a “troca” de *e* por *i*, de *o* por *u*, de *l* por *u*, de *u* por *l*, de *l* por *r*, de *r* por *l* etc.);
- ▶ variação mais ou menos significativa entre a forma dicionarizada da palavra e a forma falada (por exemplo, *eucaliptal* e *calipal* ou *calipar*, para citar regionalismos);
- ▶ separação ou não de certas partículas (de que são exemplos *porventura/de repente*; *em cima/embaixo*; *a partir/apesar* etc.).

Essa pequena amostra indica que quase nunca os erros são sintomas de “burrice”, desinteresse ou de problemas de ordem médica, mas efeitos da variedade da representação escrita, trate-se da diversidade “legalizada”, trate-se da variedade lingüística, as diversas maneiras de falar a língua que se refletem de alguma forma na escrita.

Para ir direto ao ponto, diria que, em princípio, nunca há *problema* grave no que se refere a:

- a) letras que faltam;
- b) letras que sobram;
- c) letras trocadas;
- d) palavras que se separam e palavras que se juntam;
- e) acentos demais ou de menos;
- f) letras invertidas, em espelho etc.

É claro que são casos que a escola deve considerar, mas são “erros” normais e completamente previsíveis no processo de aprendizado da escrita.

O prestígio da grafia

Nas telas da televisão, tivemos durante algum tempo (por volta de 1996/1997) um bom exemplo do prestígio e da relevância que nossa sociedade atribui à ortografia. Numa campanha da Unicef em favor de mudanças na educação, aparecia sobre a bandeira nacional a palavra “educasão”, grafada assim, erradamente. Esse erro simbolizava o estágio problemático da nossa educação. Em seguida, apagava-se o erro e grafava-se corretamente a palavra, gesto que simbolizava as mudanças que levariam à eliminação dos problemas educacionais. Esse é apenas um exemplo de como a educação é associada ao domínio da ortografia correta. Essa concepção merece comentários.

Sempre que se discute a questão do ensino, em especial o ensino da língua, fala-se dos erros ortográficos mais do que de qualquer outra coisa. Penso que há para isso três razões:

1. O domínio da língua escrita (e não, por exemplo, o domínio da história e da geografia) é considerado a prova fundamental de escolaridade.

2. Circula uma concepção equivocada de saber lingüístico. Conforme uma certa ideologia, para que alguém seja considerado inteligente/sábio, é necessário que domine a ortografia (quando se quer caracterizar alguém como “ignorante”, um dos recursos é apontar os erros de ortografia que comete). Como conseqüência, os erros ortográficos são considerados sérias deficiências. Chega-se a supor que os que os cometem têm problemas neurológicos graves.
3. A ortografia é de fato um campo relativamente simples, no sentido de que os problemas podem ser classificados com bastante objetividade. Qualquer um pode saber ortografia ou resolver objetivamente os problemas, já que um dicionário resolve qualquer dúvida. Nesse sentido, é um saber quase sem sofisticação — depende mais de memória do que de construção. É uma questão de atenção e de prática. Além disso, os problemas se reduzem a poucas alternativas, ou seja, embora haja muitos erros, ocorrem poucos tipos de erros.

O domínio da ortografia é, ao contrário do que nossa sociedade “pensa”, um saber até pouco relevante, exceto por seu valor simbólico. Mesmo assim, ou até por isso mesmo, dá prestígio. Também outros aspectos das línguas estão relacionados com prestígio — e não, por exemplo, com características estruturais e com funções comunicativas ou cognitivas. “Boa pronúncia” ou “boas concordâncias” produzem boas representações dos falantes. A chamada linguagem “correta” é associada à inteligência e à capacidade de raciocínio, e a linguagem “errada”, à incapacidade. Em geral, sem qualquer fundamento. Pode-se conhecer muito ou ser muito ignorante falando em qualquer língua ou dialeto.

Nessa linha de valorização social de certos índices, a ortografia funciona como um distintivo: quem a conhece passa por sabi-

do, quem não a conhece, por *incapaz* (não apenas ignorante, mas *incapaz*). Por isso, na escola, insiste-se tanto na ortografia, especialmente nos primeiros anos. Parece não importar que se leia ou se escreva relativamente pouco. O importante é que um aluno não tenha problemas ortográficos. Alunos são reprovados aos milhares com base na ortografia que praticam, mesmo na fase de aprendizagem. E são cada vez mais numerosos os alunos enviados a psicólogos e fonoaudiólogos, como se fossem doentes. Enquanto isso, outros milhares são aprovados apenas pelo fato de terem aprendido a não errar em suas “redações”, freqüentemente meras cópias dos pseudotextos das cartilhas.

Diante de erros ortográficos, poderíamos fazer como o avô de Sartre. No livro *As palavras*, Sartre conta um fato de sua infância que provavelmente a maioria dos leitores esquece, mas que é dos que mais me chamaram a atenção. Eis o trecho:

“Meu avô decidira matricular-me no Liceu Montaigne. Certa manhã, conduziu-me à casa do diretor e lhe gabou os meus méritos; meu único defeito era ser adiantado *demais* para a minha idade. O diretor aceitou tudo: puseram-me no terceiro ano primário e cheguei a acreditar que ia me dar com as crianças de minha idade. Mas não: após o primeiro ditado meu avô foi convocado às pressas pela diretoria; voltou enfurecido, tirou de sua pasta um maldito papel coberto de garanchos, de manchas e jogou-o sobre a mesa: era a cópia que eu entregara. Haviam-lhe chamado a atenção para a ortografia — *'le lapin çovache ême de ten'* — e tentaram explicar-lhe que o meu lugar era no primeiro ano. Diante do *'lapin çovache'* minha mãe caiu na gargalhada; meu avô a interrompeu com um olhar terrível. Começou por me acusar de má vontade e por ralhar comigo pela primeira vez em minha vida, depois declarou que me haviam menosprezado; na manhã seguinte, retirou-me do liceu e se indispôs com o diretor.”

Para que fique claro: a grafia oficial da frase francesa do ditado é: “Le lapin sauvage aime de thym” — o coelho selvagem ama o tomi-

lho. Sartre, como qualquer garoto de sua idade e escolaridade — embora já tivesse lido muito — escreveu aquela frase mais ou menos com base em sua pronúncia corrente. Ele seria rebaixado na escola por causa dessa incompetência ortográfica, decisão que conhecemos muito bem. A mãe de Sartre achou graça na inovação ortográfica de seu filhinho. Nenhuma novidade também nesse fato. Mas o avô tirou Sartre da escola que o rebaixaria por não saber ortografia e o colocou em outra. Sábio avô, esse. Gente assim faz falta.

Há algum tempo, em reportagem de TV sobre possíveis problemas decorrentes de uma política escolar “sem reprovação”, a mãe de um aluno dava um depoimento mostrando a “gravidade” da situação. O exemplo decisivo que ela fornecia era a grafia “serumano” (por “ser humano”, em uma redação de seu filho, cursando a quinta série). O caso merece pelo menos dois comentários:

- ▶ por um lado, seria evidentemente desejável que esse aluno já estivesse escrevendo “ser humano”;
- ▶ mas, por outro lado, será que essa mãe sabe que uma das mudanças implicadas pela reforma ortográfica que dorme no Congresso seria a grafia “superomem” — sem hífen e sem h — no lugar da atual “super-homem”? A diferença é pouca em relação ao erro do aluno. Certamente, a mãe não sabe que há uma boa explicação para o erro de seu filho, e que erros assim são comuns. Bastaria levarmos em conta que a pronúncia de seqüências como “ser humano”, os chamados vocábulos fonológicos, faz com que duas ou mais palavras sejam percebidas como se fossem uma só, da mesma forma como uma palavra pode ser desdobrada em mais de uma (adiante daremos exemplos).

Das razões dos erros

Disse anteriormente que os erros de grafia podem ser ocasião para aprendermos coisas sobre nossa língua. Ao invés de simples-

mente corrigir, ou de estudar e tentar aplicar regras, provavelmente é mais inteligente tentar entender o que provoca os erros, isto é, quais são os fenômenos lingüísticos que estão na base dos processos que levam alunos a escrever como escrevem, a errar exatamente como erram e não de qualquer maneira.

Para termos razoável clareza sobre a questão, seria interessante ler “Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro”, que é um texto de Mattoso Câmara, escrito em 1957, analisando redações (e ditados) de alunos (62 crianças com idade entre 11 e 13 anos) do antigo “Exame de Admissão” ao Ginásio. Os alunos são da zona sul do Rio de Janeiro (se fossem de outra região, diz Mattoso, os erros seriam em parte diferentes), e, com base nos erros que cometiam, Mattoso imagina que é possível detectar tendências de mudança do português coloquial culto.

Mattoso elenca vinte fenômenos. Os mais relevantes são:

1. Em sílabas átonas, a oposição entre *e/i* e entre *o/u* se anula em favor de [i] e de [u], o que explica a ocorrência de formas escritas como *acustumado*, *sintiu-se*, *traisueiro* e, por hipercorreção, de formas como *romou* (rumou). Com base nessa explicação, deveríamos entender que são absolutamente previsíveis erros como *mininu*; *curuja* etc., e também, por hipercorreção, *menistro* etc. Observe-se que tais erros só ocorrem em sílabas átonas — nunca se vê uma grafia como “voci” por você.
2. Nasalização do *i*- inicial (por analogia a formas com prefixo *in-*) leva a formas como *inquilíbrio* e, por ultracorreção, a *enquilíbrio*.
3. Redução de *en-* a *in-* produz formas como *insolarados*, *imbarcação*.
4. Tendência a nasalizar *u* e *i* finais (*sicurijum*, por *sicuriju*).

5. Ausência de contraste entre [ow] e [o] produz *loro* (louro), mas também *poupa* e *polpa* (por popa), sendo que, nesse caso, há também neutralização de [l] e [w]. Mais exemplos: *autas* árvores (altas), *causa* azul (calça), a cobra *siuvou* no ar (silvou), *impusso* (impulso), *al longe* (ao), *ciovol* no ar e até mesmo *silivou* no ar (este, num esforço para manter o *l*...). Observe-se que não se trata simplesmente de troca de *l* e *u*, mas de sua troca apenas em final de sílaba.
6. Ditongação de vogal diante de consoante fricativa: *treis* (três), *mais* (mas); *mas* (mais) perto; por hipercorreção, *trasçoeiro* (traíçoeiro).
7. A “precariedade” de *l* e *r* intervocálicos produz sua intercalação em formas como *tapúlio* e *tapúrio* (tapuio), e até *tatúlio*, por assimilação das consoantes (ou seja, a um *t* se segue outro *t*). Observe-se que essa alternância só ocorre em posição intervocálica.
8. Também aparece *tabuio*, o que permite falar da famosa troca de letras, especialmente em posição intervocálica. A explicação é que se chega a confundir uma consoante surda intervocálica com uma consoante sonora — porque as vogais são sonoras. Assim, em ditados, aparece *trejo*, *sigue-sague* (trecho, ziguezague).
9. Formas como *fazenta* (fazenda), *peganto* (pegando), *pendidos* (pendidos), *singra* (singra), *um taqueles* (um daqueles) se explicam porque a consoante é forte depois de nasal (como o prova a palavra *honra*).
10. O desaparecimento do *r* final: *singra* (singrar), *podiam-se* (podiam ser) e, como sempre, por hipercorreção, ele *estar* (está) olhando, no rosto *estar* (está) estampada uma alegria.

11. O artificialismo de contrações pronominais como “mo” (*me* + *o*, como em “dar-mo”) leva a uma obsessão em não errar, o que produz formas como *contar-mos*.
12. A mesma falta de integração de morfemas na língua coloquial produz formas como *deixa-ra* (deixara), se ele *passa-se* (passasse), *acorda-se* (acordasse). (*Obs.:* Encontrei “Se um estrangeiro chegasse ontem ao Brasil e lê-se os principais jornais...”, em artigo de Fernando Rodrigues, no jornal *Folha de S.Paulo*, de 6 de março de 2002. É razoável considerar o fato como indicando mais do que mera ignorância...)

Mais exemplos

Há outros exemplos, reais ou inventados, que circulam na mídia, e que algum conhecimento de fonologia (associado à consideração da variação lingüística) consegue explicar facilmente.

1. Um dos mais comentados é *séquiço* (ou *séquisso*), por “se-xo”. Essa grafia, que parece estapafúrdia, pode ser assim explicada:
 - a) a pronúncia “cuidada” dessa palavra é “sék-so”, isto é, na fala, a divisão silábica não coincide com a divisão na escrita (que é se-xo). Assim, na fala, a primeira sílaba se fecha com uma consoante oclusiva (k), e não com uma vogal;
 - b) há uma forte tendência, no português falado no Brasil, a acrescentar uma vogal nos casos em que as sílabas terminam em consoantes (em especial se oclusivas, mas também com outras obstruintes – *f/v, s/z...*). Daí as pronúncias correntes *adivogado*, *opição*, *táquissi*, e também *áfita*, por “afta”, *pisicologia* por “psicologia”, *peneu* por “pneu” etc. O mesmo princípio adapta palavras estrangeiras: “foot ball”

> *futebol*. Com base nesses fatos, basta que o aluno ainda imagine que escrever ortograficamente seja transcreevrons e ele escreverá “*séquiço*” (também poderia escrever “*séquisso*”). Eventualmente, somos consultados sobre se aceitamos receber “*anéquissos*” junto às mensagens por *e-mail*. É difícil saber se se trata de brincadeira...

O aluno que escreve assim, evidentemente, erra. Mas nem tudo são defeitos. Ele sabe, por exemplo, que as palavras proparoxítonas levam acento... E, especialmente, mostra que tem excelente ouvido, escreve com base no que ouve ou fala. O espantoso não é que ele erre, mas que erre a grafia de uma palavra conhecida, que ele encontra nos manuais de biologia, para dizer o mínimo.

É evidente, então, que os erros ortográficos são erros. Mas também deveria ser evidente que são também sintomas. Dificilmente se trata de problema que ultrapasse o domínio da variação lingüística e da prática de escrita. Isto é, quase nunca se trata de doença.

2. Num supermercado de Campinas, em que há um quadro para pequenos anúncios, alguém vendia um *ezalstor* (exaustor). Pode parecer que se trata de alguma anormalidade, mas não há nada de muito estranho nessa grafia (exceto pelo aspecto legal), na medida em que nela se reúnem vários problemas: *z* no lugar de *x* e *l* em final de sílaba, no lugar de um *u*, uma das pronúncias do *l*.

3. Vi em algum lugar a grafia *abto* (para hábito). Algumas hipóteses que poderiam explicar essa forma são:

- ▶ o aluno não quer errar;
- ▶ erros de grafia se explicam pela conjunção de um sistema de escrita e um sistema fonético-fonológico;

- ▶ há alguma regularidade — a ser especificada — na relação entre sons e letras;
 - ▶ é relativamente comum que se escreva “*opito*” (por *opto*);
 - ▶ a grafia de “*opito*” se explica — o português falado, pelo menos na maior parte do Brasil, introduz uma vogal (epêntese) em sílabas fechadas por certas consoantes, produzindo nova organização silábica, como em *advogado* ou *adevogado*, *substantivo* etc.), de forma que “*opito*” não é um fenômeno isolado, mas estrutural — como vimos anteriormente, comentando *séquico*;
 - ▶ erros de grafia como esse são corrigidos (talvez sem uma boa explicação);
 - ▶ como a correção implica a retirada da vogal que foi inserida, a tendência, para quem generaliza inteligentemente, é retirar as vogais que estejam — ou pareçam estar — em contextos estruturalmente idênticos;
 - ▶ o contexto de “*hábito*” e de “*opito*” [ópito] é idêntico (são trissílabos proparoxítonos, a vogal é átona e está entre *b/p* — ambas oclusivas bilabiais — e *t*);
 - ▶ se não há acento em “*opto*”, não há em “*abto*” — que, na escrita, é um dissílabo;
 - ▶ a pronúncia das duas palavras permanece a mesma [ábito] e [ópito].
4. Há problemas de outra natureza, evidentemente, mas nada que não se possa explicar (para nosso caso, nada que não possa ser objeto de reflexão e análise). Considerem-se os exemplos abaixo, textos de alunos, que um professor deve, em princípio, ler sem problemas (se os alunos não escrevem seguindo as convenções, que pelo menos os professores con-

sigam ler assim mesmo seus textos). Primeiro aparecem os textos originais, depois eles são reescritos seguindo os padrões básicos de ortografia, sem alterações substanciais. Fazer esse trabalho na sala de aula, com os alunos, é uma atividade altamente recomendável — e produtiva. Sem humilhação, tratando os fatos como episódios óbvios do processo de aquisição da escrita. Após a revisão ortográfica, ou ao mesmo tempo, outras questões podem ser tratadas, outros tipos de revisão ou de reescrita podem ser realizados. Aqui, para efeito didático, vou separar os problemas. Uma observação: é bom que na sala de aula a revisão, que é apresentada abaixo como se estivesse acabada, seja o resultado de um trabalho conjunto. O texto pode ser transcrito e apresentado a todos os alunos, que trabalharão em conjunto na revisão — discutindo, perguntando, considerando outros exemplos —, ou a subgrupos, que exercerão esse “papel” de revisores.

■ **Textos de alunos**

Passo agora a sugerir aspectos do trabalho de reescrita de textos de alunos. Para começar, incluo uma “redação” publicada em reportagem jornalística sobre problemas escolares em São Paulo:

“E terrivelmente violento um menino este dias sem que-re porque o outro empurrou ele ele esbarou no ouro mu-leque ele já foi pra sima dele ai ele chingou o muleque”.

Diante de um texto como esse, o que sugiro é que, na sala de aula, o professor e os alunos o revisem conjuntamente. Creio que posso supor que, depois de um certo tempo de trabalho, pode-se chegar a uma versão como:

É terrivelmente violento. Um menino, esses dias, sem querer, porque o outro empurrou ele, ele esbarrou no outro moleque, ele já foi pra cima dele, aí ele xingou o moleque.

Observe-se que fazer esse tipo de atividade não é a mesma coisa que listar palavras e mandar corrigir. Aqui trata-se de adaptar um texto a normas da escrita corrente, como se estivéssemos fazendo a revisão de um texto para publicar.

Veja-se outro texto, em relação ao qual sugere-se o mesmo tipo de atividade:

“A violencia começo assim um impresto a borracha para o outro colega aí, u outro perde o a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falou: se vai da outra. Eu não vou dar não então eu ti pego na hora da saida. aí começo. Ai porrada de lá porrada de cá e assim vai. Aí ou tro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causa de uma borracha seis vão brigar”.

Submetido a um trabalho de reescrita básico, ou seja, mesmo sem nenhuma tentativa de transformá-lo em uma narrativa mais sofisticada, esse texto pode vir a tornar-se:

A violência começou assim: um emprestou a borracha para o outro colega. Aí o outro perdeu a borracha. Aí o outro falou: — Dá aí minha borracha, que eu vou usar agora. — Ô meu, eu perdi. O outro falou: — Você vai dar outra. — Eu não vou dar não. — Então eu te pego na hora da saída. Aí começou. Aí, porrada de lá, porrada de cá, e assim vai. Aí o outro tirou a arma do bolso e atirou. — Por que isso, pessoal? Por causa de uma borracha, vocês vão brigar?

Observe-se que nesses textos há erros que podem ser claramente associados à pronúncia corrente. Dentre os erros que podem ser explicados por uma certa relação entre pronúncia e a grafia, estão *impresto, atiro, começo, tiro*. Antes de mais nada, convém observar que seria péssimo um professor ou um aluno ler essas palavras como se fossem formas do presente (*imprésto, atíro, coméço, tíro*), porque uma elementar compreensão do texto deixaria claro que são formas (populares) do passado: *imprestô, atirô, começô, tirô*, que perderam a semivogal do ditongo final. O caso merece, aliás, uma observação a mais: ao julgar essas formas como erros ou desvios da escrita padrão, é interessante dar-se conta de que são erros regulares: em todos os casos, ocorre a queda da semivogal, ou seja, a vogal permanece sempre. Em outras palavras, não se fala, nem mesmo se “erra” *de qualquer jeito*, como é comum ouvir-se. Semelhante a esses erros é o caso de *quere* (querer), embora o fenômeno da queda do /-r/, especialmente o dos infinitivos do verbo, seja bastante peculiar.

Outras formas erradas são, provavelmente, devidas a uma espécie de “transcrição” da pronúncia, especialmente se e seis. São variantes populares de *você* e de *vocês*. Poderiam ter sido escritas *ce* e *ceis*, ou até mesmo *cê* e *cês* (ou *cêis*). (No conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, encontramos a passagem: “Cê vai, ocê fique, você nunca volte”.)

Nesses textos, também há erros que decorrem de tentativas de acertar que falharam. Escrever “outro” como se fossem duas palavras (*ou tro*) é um caso que chama a atenção. Observe-se que, sendo “ou” uma palavra, esse fato pode ter influenciado a decisão errada do aluno (lembra erros como “lê-se”, mencionado anteriormente). Bem interessante é também este outro exemplo: “*perde o*” por “perdeu”, em que se conjugam diversos fenômenos: assim como há mudança de *o* para *u*, ocorre freqüentemente a mudança inversa, de *u* para *o* (é um caso de hipercorreção); além disso, a

forma é tratada como se fosse um verbo seguido de um pronome, ou seja, como uma tentativa de escrever corretamente, como se se tratasse de forma análoga a “perde-o”, “visita-o” etc. Duas coisas são bastante claras nesse caso: uma, que se trata de uma forma errada; outra, que certamente não se trata de “deficiência” — a não ser de prática, de familiaridade com a escrita.

Casos como “saida”, “ai”, “sima” e “da” são erros que podem ser classificados como escolha da opção errada entre as possibilidades “legais”: troca de c por s e falta de acentuação.

Alguns fatos históricos

Se olharmos um pouco para documentos históricos, poderemos colocar a grafia em seu devido lugar. A língua escrita (a grafia) tem alguma relação com a língua falada, evidentemente, mas nem se identifica com ela nem a retrata detalhadamente. Representa-a para certas finalidades. Além disso, a escrita não é *natural*. É altamente arbitrária.

A melhor maneira de verificar isso é dar uma olhada em documentos históricos. Melhor ainda é fazer isso em relação a mais de uma língua. Descobre-se que os romanos escreviam sem separar as palavras. Sua escrita era um *continuum*, como é a fala. Assim como cabe ao ouvinte descobrir quais são as unidades significativas, palavras ou não, assim também cabia ao leitor de textos latinos descobrir as unidades na escrita. Daí anedotas mais ou menos significativas a respeito da origem de expressões como “busíllis”, que teria resultado do fato de que a seqüência “*in diebus illis*”, num certo texto, estava dividida de forma que, no início de uma linha, o que se lia era “busilllis”, que não fazia sentido.

Os que acham que as grafias são naturais poderiam pensar que, por exemplo, formas como “achando-as” não poderiam ser escritas de outra maneira. Ou seja, que os pronomes átonos em

posição enclítica devem necessariamente estar ligados ao verbo por um hífen. Mas a grafia do espanhol une o pronome à forma verbal, simplesmente (como *encontrámonos*).

As coisas já foram assim também na escrita do português. Num documento de 1725, transcrito em *Tempos lingüísticos*, de Fernando Tarallo (Ática, 1990), podem-se encontrar grafias como “apartir” (a partir), “seachar” (se achar), “nemseatreve” (nem se atreve), “oobrigaraõ” (o obrigaraõ), “demeinstar” (de me instar), “asperigozas” (as perigosas), “avaler” (a valer) etc. Vejamos um trecho, em vez de mera lista:

- “Estes Frades Sr. Filhos do Reyno foraõ origem com aalternativa, as-
- sim da desordem em q. seacha asua relligiaõ como das parcialidades
- emque ardem os seculares desta terra interessados na ordem 3ª(...).”

E mais adiante, pode-se ler:

- “selhos naõ largacem” (se lhos não largassem) e “edandolha”
- (e dando-lha).

O que se pode concluir desses fatos? Que o autor era ignorante? Seria ridículo concluir isso. Não se trata, evidentemente, de alguém que não sabe escrever. Trata-se de outra opção de escrita, como uma fotografia feita de outro ângulo. A tarefa do leitor talvez fosse um pouco mais complexa, mas isso não tem nada que ver com soluções objetivamente melhores ou naturais.

Talvez muitas crianças deixassem de ser reprovadas na escola ou, pelo menos, de ser consideradas problemáticas, se seus juízes, os professores, tivessem informações históricas mais sólidas e — acho que isso sempre vem junto — uma dose menor de preconceitos.

Lembro de minha reação de riso ao ler o “Alvará Régio da Edição de 1572”, de *Os Lusíadas*, citado na edição da Editora Abril.

Eu el Rey faço saber aos que este Aluara virem que eu ey por bem & me praz dar licença a Luis de Camões pera que possa fazer imprimir nesta cidade de Lisboa, hũa obra em Octaua rima chamada Os Lusíadas, que contem dez cantos perfeitos, na qual por ordem poetica em versos se declarão os principaes feitos dos Portugueses nas partes da India depois que se descobrio a naugação pera ellas por mādado del Rey dom Manoel meu visauo que sancta gloria aja, & isto com priuilegio pera que em tempo de dez anos que se começarão do dia que se a dita obra acabar de empremir, em diãte, se não possa imprimir nẽ vender em meus reinos & senhorios nem trazer a elles de fora, nem levar aas ditas partes da India pera se vender sem licẽça do dito Luis de Camões ou da pessoa que pera isso seu poder tiuer sob pena de quẽ o contrario fizer pagar cinquenta cruzados & perder os volumes que imprimir, ou vender, a metade pera o dito Luis de Camões, & a outra metade para quem os acusar. E antes de se a dita obra vender lhe sera posto o preço na mesa do despacho dos meus Desembargadores do paço, o qual se declarará & porá impresso na primeira folha da dita obra pera ser a todos notorio, & antes de se imprimir sera vista examinada na mesa do conselho geral do santo officio da Inquisição pera cõ sua licença se auer de imprimir, & se o dito Luis de Camões tiuer acrescentados mais algũs Cantos, tambem se imprimirão auendo pera isso licença do santo officio, como acima he dito. E este meu Aluara se imprimirá outrosi no principio da dita obra, o qual ey por bem que valha & tenha força & vigor, como se fosse carta feita em meu nome, por mim assinada & passada por minha Chancellaria em embargo da Ordenação do segundo liuro, tit. xx. que diz que as cousas cujo effeito ouuer de durar mais que hum ano passem per cartas, & passando por aluaras não valhão. Gaspar de Seixas o fiz em Lisboa a XXIII de Setembro de MDLXXI. Iorge da Costa o fiz escrever.

Eu ia proferir uma palestra para professores de uma escola sobre questões de ensino de língua materna, e tinha em mente discutir com eles o excessivo valor que se dava aos erros ortográficos e a terapia proposta: ditados e cópias. Lembro, pois, da reação de riso diante da carta que Gaspar de Seixas fez lorge (*sic*) da Costa escrever em Lisboa, em 1571.

Lá se encontram grafias como “declaração”, “principaes”, “descobrio”, “mãdado”, “aja” (de haver), “empremir” (mas, um pouco acima, “imprimir”), “cõ”, “valhão” (por valham), e outras do mesmo jaez.

Aliás, grafias muito parecidas, quando não iguais, às produzidas pelos alunos de hoje nos primeiros anos escolares. Vi uma vez um texto escolar de autoria de um adolescente que, entre outras coisas, escreveu a palavra “imprensa” três vezes, e com três grafias: “imprensa”, “inpressa” e “emprensa”. Ruim? Sim, de um certo ponto de vista. De outro, nem tanto. Esse adolescente lembra o frade, ou seu escriba, de 1571, já que se pode ver coisa semelhante no Alvará acima citado (*imprimir* e *empremir*), que é 400 anos mais antigo.

Esses são exemplos de escrita que revelam fatos de língua falada: no último caso, uma variação de pronúncia de palavras com início semelhante — *im(n)/em(n)* — provoca uma escrita que ora é mais uma “cópia” da pronúncia, ora o produto de uma hipótese equivocada, que decorre de hipercorreção. Para um gramatiqueiro, um horror. Mas quem olhar esses dados de um outro ponto de vista, verá fatos muito interessantes.

Meu objetivo foi explicitar razões pelas quais ocorre um certo conjunto de erros, especialmente de ortografia, em maior grau nas classes iniciais da escola, em menor grau nos textos de praticamente todas as pessoas que escrevem. A conclusão deveria ser que é provável que quase nunca se trate de problema de natureza psicológica ou neurológica, mas apenas de mais ou menos prática de escrita, por um lado, e de história da escrita, por outro.

Outros exemplos, outra atividade

A grafia pode ser o mecanismo que, explorado adequadamente, funciona como chave de textos humorísticos. Tal exploração pode ser feita levando em consideração fenômenos diversos, mas todos bastante importantes para analisar aspectos de uma língua. Em outras palavras: os fatos apresentados e explorados humoristicamente através da grafia revelam que há problemas que dormem por debaixo das soluções que, embora nos pareçam naturais, são espécies de convenções, que, a rigor, poderiam ser outras.

1. Considere-se uma piada que explora um caso de variação lingüística:

José passou pela casa de um amigo que estava vendo televisão (o que podia ser visto pela janela da sala).

José saudou o amigo:

— Firme?

O amigo respondeu:

— Não, *futibor*.

Essa piada explora uma variação lingüística típica da fala e a torna fonte de “equivoco” através de uma opção de escrita: muitos falantes, no Brasil, pronunciam um *r* no lugar do *l* em final de sílaba (e também no meio, como em *Framengo*, *frecha*; mas, observe-se bem, só nessas duas posições; nunca no início da sílaba). Assim, um cumprimento, uma saudação (Firme?) pode ser compreendida como uma pergunta sobre o tipo de programa que o amigo está vendo na TV... (é claro que, se a pergunta fosse “Filme?”, a piada não funcionaria, porque *filme* é uma forma ambígua, mas *filme*, não).

2. Tiras podem explorar a ortografia de diversas formas. Vejam-se os dois casos seguintes: o primeiro explora uma certa semelhança entre três nomes próprios (de integrantes dos Beatles) e frases do português:



A tira só será divertida se o leitor fizer uma “análise” adequada do material lingüístico que o autor do texto usa. Ou seja, para “entender” a tira, o leitor deve fazer, intuitivamente, a seguinte “tradução”, lendo outras palavras “por trás” ou “por baixo” das que estão de fato grafadas:

- O Ringo Starr?: O Ringo está?
- Foi Paul MacCartney: Foi pôr uma carta.
- Não deixa o John Lennon: Não deixa o John ler, não.



Nessa outra tira, a seqüência TUTÁ, que guarda alguma semelhança com nomes africanos ou indígenas, segundo um certo imaginário, é apresentada como se fosse o nome de uma deusa.

Diante da pergunta seguinte do “estrangeiro”, a resposta final deveria fornecer seu nome “completo”. Mas, de fato, o que o leitor deve descobrir é uma frase, que não tem mais nada que ver com supostos nomes de divindades. A frase é *Tu tá na mira do papai aqui* (Tu estás na mira do papai aqui). Pode-se fazer uma análise mais detalhada dessa tira, mas o importante é chamar a atenção para o fato de que a seqüência “dupapaya-ky”, junta palavras “separadas” e desfaz a palavra “aqui”.

3. Outros exemplos semelhantes podem ser encontrados na obra de humoristas ou, então, na Internet. São “dicionários” muito peculiares, que fornecem definições inesperadas para palavras, que, então, descobrimos que não são necessariamente palavras. Sirvam de exemplos os seguintes casos:

- ▶ *detergente* = prender pessoas: sacar o efeito de humor exige ler “deter gente”, de fato uma frase que contém um verbo cujo sujeito é indeterminado;
- ▶ *vergastar* = assistir aos outros fazendo despesas — espera-se que o leitor leia “ver gastar”, que é de fato um período composto (dois verbos, duas orações), sendo que o sujeito dos dois verbos é indeterminado, como também não está expresso o objeto de gastar;
- ▶ *procurador* = masoquista (procura dor);
- ▶ *distribuidor* = sádico (distribui dor).

4. Seguem a mesma técnica outras “brincadeiras”, especialmente as chamadas “nomes de filmes”. Exemplos:

- a) O sujeito é forte, tão forte que pode jogar longe um terreno. Como é o nome do filme? — *Lancelot* (o humor só se produz se lermos esse nome como “lance lote”, separando o nome em duas palavras e acrescentando uma vogal final);

b) O cachorro passa pela rua carregando uma marmita. Qual o nome do filme? — *O campeão* (o cão peão).

Observe-se que, nesse caso, ocorre de certa forma o inverso do que ocorreu no caso de “serumano”, mencionado anteriormente. Mas o fenômeno tem, do ponto de vista da estrutura da língua, os mesmos fundamentos.

5. No site www.humortadela.com.br (cujo nome já merece análise, uma vez que pode ser lido como “o mortadela”), uma das sessões é “Plaquinhas”, que imita placas de estabelecimentos, comerciais ou de serviços. Alguns exemplos são: “ANNIE MAIS – Veterinária”, “ANA LISA – Laboratório”, “EMA GRACE – Dietas”, “OLAVO PIRES – Balconista”, “MARCOS DIAS – Calendários” etc. Observe-se que há diversos “problemas” envolvidos: um deles se refere a separar ou juntar palavras, outro, a atribuir uma ou outra pronúncia a um nome. Por exemplo: EMA GRACE deve ser lido mais ou menos como “ema greice” para que, então, se torne bem semelhante a “emagrece” e, assim, faça sentido que se trate de uma casa relacionada a dietas; em “OLAVO PIRES”, espera-se que o “o” inicial corresponda mais ou menos a “eu”, para que, então, se leia “eu lavo pires”, uma das funções dos balconistas de bares.
6. Um outro lugar que pode se prestar a análises interessantes sobre os problemas relativos à grafia são certos nomes próprios cujo registro foi feito por tabeliães pelo menos distraídos. Os nomes estrangeiros prestam-se tanto para exemplificar os erros quanto para entender qual foi a razão “fonológica” que levou às grafias estranhas. Considere-se, por exemplo, o nome de um conhecido atleta do voleibol brasileiro, *Geovane*. Seu nome “deveria” certamente ser *Giovanni*, o nome italiano que corresponde a *João*. A grafia oficial que acabou sendo adotada no caso dele não leva em conta, em primeiro

lugar, o *nn* do nome italiano (porque em português essa sequência não ocorre), e, em segundo, há uma “troca” do *i* final pelo *e*, o que se explica pelo fato de que, em português, o *e* final átono da escrita é pronunciado [i]. Ou seja, o tabelião pensou que deveria escrever com /e/ o [i] que ouviu. O mesmo fenômeno, embora invertido, ocorre na grafia *Nicoli* para o nome francês *Nicole*. Vejam-se também as soluções *Djefferson* e *Tiarles* para grafar *Jefferson* (o *j*, em inglês, representa o som [dj]) e *Charles* (em inglês, o som inicial desse nome é [tʃ]). Todos esses casos, mais do que erros — não deixam de ser erros, evidentemente — são evidências de que a relação entre som e letra é em boa medida instável.

É importante ter claro que se trata de um fato (e não apenas de um problema a ser lamentado) que envolve fatores históricos, sociais e cognitivos. Os alunos, como se pode ver, estão diante de um fenômeno que decorre de um pequeno conjunto de fatores que, a cada vez, devem ser pesados. Assim, os casos de erros de ortografia deveriam ser analisados tendo em conta esse fato, tanto para avaliar quanto para refletir sobre os fenômenos lingüísticos de maneira mais adequada.

A análise desses exemplos pode ser uma atividade estimulante e, ao mesmo tempo, reveladora de certos segredos da escrita ortográfica. É certamente mais eficaz discutir e explicitar os problemas que nosso sistema de escrita produz do que fazer exercícios infrutíferos de preenchimento de espaços, especialmente se isso se faz sem esclarecer as razões dos “erros”.

Uma observação importante: em nenhum dos casos, especialmente o da reescrita, deve tratar-se de simples intervenção do professor, que corrige e devolve o texto, mas sim de uma atividade conjunta, que permita ao mesmo tempo o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva.

Textos corretos

— Atitudes e práticas

Neste ponto, vale a pena fazer uma espécie de digressão, para explicitar algumas atitudes, por assim dizer, que certamente favorecem as atividades escolares. Considerado o fato de que existe variedade lingüística, que existem diferenças sensíveis entre falar e escrever, e que esses fatos afetam diretamente o trabalho prático da escola, algumas decisões são importantes:

- a) Não vale a pena lamentar que a realidade lingüística seja como é. É provavelmente verdade que seria melhor que fosse outra, mas nada é mais prejudicial a um projeto (a qualquer projeto) do que escamotear “problemas”. Explicitando: não adianta lamentar que os alunos falem como falam e, portanto, que seu saber lingüístico esteja mais ou menos distanciado da norma que se quer atingir em oito anos de escola. Até porque, se a situação fosse outra, talvez a escola não fosse tão necessária...

- b)** Uma conseqüência da atitude anterior é que a escola precisa urgentemente conhecer bem sua clientela. No caso, o que importa é conhecer as características efetivas da língua ou do dialeto de sua clientela. Em termos práticos, isso significa que é necessário elaborar (os professores podem perfeitamente fazer isso) uma descrição mínima do português tal qual é falado em cada circunscrição escolar — bairro, cidade etc. Não se trata de descrever exaustivamente um ou mais dialetos, de fazer uma gramática completa, o que seria uma tarefa infundável. Trata-se de descrever os traços mais salientes da *fonologia* e/ou da *pronúncia* local (por exemplo, se há variações como “bicicleta/bicicreta”, “alho/aio/ai”, “menino/mininu”, “louro/loro”, “feito/feitocho” etc.); da *morfologia* (qual é a flexão verbal realmente empregada, por exemplo); e de alguns aspectos da *sintaxe* (há ou não variações como “os meninos/os menino”, “viu-me/me viu/viu eu” etc.) e do *léxico* (em que medida regionalismos ou gírias caracterizam de fato — insisto nisso: de fato — a fala da região?). Em suma: trata-se de saber de onde a escola vai partir. Isso significa que nem se devem esconder os fatos, por vergonha ou preconceito, nem se devem inventar falsos problemas — o que é muito freqüente.
- c)** Conhecer como se fala na região em que a escola está situada revelará, curiosamente, eu creio, que os problemas são menos numerosos do que se imagina. Ao contrário das afirmações sem base e muito preconceituosas do tipo “eles falam tudo errado”, uma análise cuidadosa revelaria que:
- ▶ em relação a um padrão desejável, há muita coincidência entre qualquer fala popular e a fala erudita — por exemplo, a regência da maioria absoluta dos verbos é a mesma, havendo discordância apenas em um número muito reduzido;

- ▶ mesmo quando a fala regional é bastante diversa da norma culta, ela tem um padrão próprio (esse fato é muito importante). Se isso não é um consolo no que se refere ao que há por fazer, é um consolo no sentido de que se descobre que os cidadãos não falam de “qualquer jeito”, “sem regras”, mas segundo sua própria gramática, isto é, seguem regras diferentes, mas seguem regras, não inventando formas novas a cada vez que falam. Conclui-se, assim, que os alunos são cognitivamente capazes. A consequência é que os professores trabalhariam com alunos dos quais teriam uma imagem mais positiva.

- d) Distinguir, no que é característico da fala local, diversos níveis de “problemas”. Uma boa estratégia é identificar as formas que os sociolinguistas chamam de **indicadores**, de **marcadores** e de **estereótipos** (de acordo com William Labov, 1964). Misturar todos esses casos e avaliá-los como se fossem da mesma natureza e como se tivessem o mesmo peso é contraproducente, tanto para a descrição (não se fica sabendo do que se trata) quanto para a definição do que é prioritário e do que é secundário nas estratégias educacionais. Vamos por partes:

- ▶ Entende-se por **indicadores** os traços de linguagem (dialetal) que distinguem um grupo de outro — por exemplo, uma região de outra — mas não distinguem um subgrupo de outro na mesma região. São exemplos de indicadores o /s/ dito chido dos cariocas e o conhecido /r/ caipira usado em ampla região de São Paulo. Esses casos são indicadores porque não distinguem, na mesma região, por exemplo, os falantes de classe média, ou mesmo alta, dos falantes de classe “baixa”. Os exemplos regionais são os mais evidentes. Fica mais claro

que um traço é um indicador quando ele não é objeto de variação estilística — quando é usado, por exemplo, em situações informais, mas não em situações formais pelos mesmos falantes, como é o caso, por exemplo, das concordâncias do tipo “os livro/os livros”.

- ▶ Entende-se por **marcadores** as formas lingüísticas que, diferentemente dos indicadores, distinguem falantes de classes diversas de uma mesma região e podem, igualmente, indicar maior ou menor formalidade. Certamente são exemplos de marcadores algumas formas de flexão verbal (“nós vai/nós vamos”) e de concordância nominal (“dois carro/dois carros”), por exemplo.
- ▶ São (seriam) **estereótipos** certas características da fala de uma região que têm impacto na comunidade. Eventualmente, os estereótipos nem são reais. Servem de exemplo certas caracterizações que a TV constrói da fala nordestina, gaúcha, portuguesa ou italiana, que, em geral, não são reconhecidas pelos nordestinos, gaúchos, portugueses ou italianos... Ainda mais claramente: é pelo estereótipo que se representa, por exemplo, um alemão ou um americano falando português. Mais concretamente: imagina-se que índigenas dizem “índio querer novela”: estereótipo! (Os realizadores da minissérie *Mad Maria*, recentemente veiculada pela Rede Globo, decidiram que os estrangeiros não teriam sotaques característicos: alemães, americanos, barbadianos etc. falam como brasileiros. Exceto o índio...).

A ação escolar será dirigida fundamentalmente, prioritariamente, aos marcadores, porque são eles que caracterizam a norma ou sua violação em termos sociais (em outras palavras, o certo e o

errado). Se os marcadores mais característicos forem de pronúncia, a escola dedicará a eles mais tempo. Até porque, provavelmente, terão reflexos na ortografia, como se viu anteriormente. Numa região de migração italiana, japonesa etc., é mais ou menos evidente que a escola deve ocupar-se mais com aspectos da pronúncia do português marcada pela língua materna dos alunos (no caso do italiano, por exemplo, a oposição *r/rr*, os ditongos nasais etc.) do que, por exemplo, com a colocação dos pronomes, para dar um exemplo extremo. Isso dependerá também de quanto a mistura lingüística é pretexto para a exclusão social — por exemplo, o quanto “falar bem” é importante em uma entrevista para obter emprego.

Pode-se propor, assim, que os pontos de trabalho básicos da escola devem ser:

- a) práticas de leitura de materiais os mais variados (jornais, revistas, textos literários, com ênfase em textos literários bem-escolhidos, com base no interesse dos alunos e na relevância para a memória cultural) em alta escala, e na própria escola, tão logo os alunos dominem os mecanismos básicos da escrita.

Antes disso, que os professores leiam para eles, de forma que



Veja, sobre esse assunto, *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?*, de Marisa Lajolo, nesta coleção.

o contato cotidiano com textos escritos se torne constitutivo da vida escolar. Como convencer alunos de que é importante que leiam, se nas aulas não há tempo para essa prática e se há tempo para tantas outras, talvez inúteis?

- b) prática de escrita constante, todos os dias, e até várias vezes ao dia: narrativas, comentários, resumos, paródias, paráfrases, diário, cartas, bilhetes etc. Como convencer alunos de que escrever é relevante, se não se escreve na escola e, principalmente, se os professores não escrevem nem

mesmo quando os alunos escrevem? Proponho muita leitura e muita escrita simplesmente porque é assim que se aprende a ler e a escrever. Para ser prático, acrescento que o tempo para realizar essas atividades será o que vai sobrar quando as atividades sem sentido (muitos dos exercícios atualmente realizados) forem abandonadas.

- c) como a língua é um domínio que marca identidades e, muito freqüentemente, é um fator de discriminação, a escola deve assumir a obrigação de dar ênfase aos aspectos da língua que são exatamente os pretextos para a discriminação social.

Vou ater-me um pouco mais a essa proposição, porque retoma a questão dos indicadores, marcadores e estereótipos. Trocando em miúdos, enfatizá-la significa que, dentre os vulgarmente chamados erros, a escola deve dedicar-se, em primeiro lugar, às construções dialetais que são objeto de discriminação (os marcadores). Em seguida, a atenção se voltaria para formas lingüísticas menos marcadas. Somente depois disso é que se daria atenção àquelas formas que não são mais socialmente marcadas. Sabe-se que o padrão lingüístico está estreitamente ligado à aceitação de certas formas pelos segmentos dominantes de uma sociedade, e não — como alguns pensam — a critérios naturais e eternos. Se o segmento dominante emprega certas formas (“lhe” por “o”, “fazer ele sair” por “fazê-lo sair” etc.) sem se dar conta de que haveria algum “problema” com elas, isso significa que tais formas já pertencem ao padrão. Assim, a escola prestará pouca atenção a elas. Dito de outra maneira: a escola se preocupará mais com a consistente análise das alternativas/variantes disponíveis e com as atitudes que elas provocam do que com a equivocada divisão em certo e errado. No entanto, essa divisão tem um valor social, que a escola considerará de forma extremamente

relevante. Daí porque “corrigir” é uma das atividades fundamentais.

Seguindo esse critério, só depois de “eliminar” as formas socialmente marcadas, é que vale a pena que a escola preste atenção mais claramente às formas menos marcadas, dentre as quais, por exemplo, as orações relativas não-padrões (o menino que eu falei com ele, a casa que o jardim dela tem uma mangueira), as famosas e cada vez mais freqüentes construções em tópico e comentário, semelhantes aos anacolutos (a seleção, ela vai precisar de muita sorte), e outras. Finalmente, a escola eventualmente dedicaria algum tempo às formas que ninguém mais nota que estão “erradas”, excetuados os ranzinzas e os que vivem disso. Exemplos podem ser a colocação dos pronomes, certas regências (namora com, prefere... do que ou prefere mais... do que) e expressões como “TV em cores” e “entrega em domicílio”. Afinal, a escola pode ser também um espaço de diversão...

Mas este é apenas um dos aspectos do ensino de português na escola, isto é, trabalhar no sentido de identificar características lingüísticas que são objeto de discriminação e, progressivamente, as que indiciam “alta cultura”. No entanto, e simultaneamente, é necessário investir diariamente no desenvolvimento da competência lingüística dos alunos. Isso se fará fundamentalmente pela leitura e análise de textos variados. Atualmente, “leitura e interpretação de textos”, tanto nas aulas quanto nas provas, é uma atividade que busca basicamente identificar conteúdos explicitados no texto.

Ora, por mais que isso seja importante, é o que menos importa no desenvolvimento da capacidade de leitura. Importa mais, por exemplo:

- ▶ chamar atenção para certas construções que não são típicas dos alunos, mas ocorrem nos textos escritos; é assim que os alunos entram em contato significativo com as construções com as quais eles têm menor familiaridade; destacar

essas expressões e trabalhar sobre elas (parafrapear, transformar, ou seja, reescrever);

- ▶ chamar atenção para o léxico, tanto para sua especificidade (é um termo jurídico ou técnico? é ideologicamente marcado? é um neologismo? é um estrangeirismo?) quanto para seus diversos sentidos (usar dicionários para estudar é muito importante);
- ▶ analisar a “estrutura” do texto: como ele se organiza, a que outros textos ele remete, que leitores ele supõe (por que é ou não é facilmente compreendido), a que gênero pertence e como sustentar essa classificação;
- ▶ reescrever pelo menos partes do texto, resumi-lo, parodiá-lo, desenvolver aspectos deixados em segundo plano.

Essas atividades, se diárias — ou quase diárias — alterarão em pouco tempo (menos de oito anos...) as “habilidades” de escrita, de leitura e de avaliação de textos. Mas não podem ser atividades esporádicas ou mal executadas.

No que se refere mais especificamente ao domínio gramatical, as atividades fundamentais são duas:

- ▶ *corrigir*, isto é, comparar trechos de textos de alunos com as formas padrões de “dizer a mesma coisa”. Por exemplo, se alguém escreve “a gente saímos de casa”, que essa construção seja comparada com outras (nós saímos, a gente saiu) e, em seguida, que todas elas sejam avaliadas em termos de “correção” ou adequação; a discussão dessa questão, e não apenas afirmar que uma forma é certa e outra é errada, é extremamente importante;
- ▶ *parafrapear*, ou seja, dizer a “mesma coisa” de outras maneiras. Por exemplo, de “A casa caiu” pode-se chegar a “A

casa ruiu”, “A residência caiu”, “A residência desmoronou”, “A moradia despencou”, “Foi a casa que caiu”, “A queda da casa”, “O desmoronamento da casa”. Atividades como essas, além de enormemente produtivas, podem ser realizadas até mesmo na forma de competições ou de brincadeiras, eliminando o que houver de ranço disciplinar e de falsa seriedade.

Para concluir essa digressão, diria que os problemas escolares são menos de gramática do que de texto. Isso fica ainda mais claro quando se faz uma análise mais adequada dos “problemas” gramaticais. Dessa forma, se é verdade que não existe receita, muito menos receita milagrosa, existem certamente indicações seguras: análise competente dos fatos e trabalho persistente — na direção correta.

Notas sobre gramática

A esta altura, é provavelmente interessante tornar mais claro o que seja uma gramática, já que esse é, de fato, ainda hoje, um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola. No mínimo, dever-se-ia requerer uma análise competente dos volumes chamados de “Nova (Novíssima, Moderna) gramática normativa (resumida, bem-humorada) da língua portuguesa”. Essa análise mostrará que tratam, de fato, de vários domínios — e bastante diversos. Dois temas completamente diferentes, embora pareçam semelhantes, ou que um é condição para o outro, são os fundamentais:

1. Uma gramática é a reunião de um conjunto de regras que *devem* ser seguidas para falar e escrever corretamente. São regras *ortográficas* (grafia, divisão silábica, uso de maiúscu-

las e minúsculas etc.) e de *pronúncia* (de umas poucas palavras, talvez uma dezena), regras *morfológicas* (especialmente as de flexão de nomes e de verbos — com ênfase nas formas irregulares e nas pouco usadas), e regras *sintáticas* (especialmente as que tocam na variação e na mudança em curso de certos aspectos da língua, e para dar conta de irregularidades e de exceções, sobretudo nos domínios da regência e da concordância verbais).

2. Uma gramática contém um conjunto de análises, destinadas não ao ensino do padrão — já que serviriam também para analisar formas não-padrões ou mesmo, às vezes, outras línguas —, mas a produzir um certo conhecimento da estrutura da língua (classificação dos sons, classificação das palavras, análise morfológica e sintática) e de tópicos de semântica (nomes designam seres, sujeitos praticam ações, adjuntos explicitam qualidades ou circunstâncias...).

É interessante reconhecer que se trata de dois tipos de conhecimento completamente diversos, seja no que se refere a métodos, seja no que se refere a estratégias de aprendizado. Aprender grafias, regências e concordâncias corretas é um pouco como aprender aspectos de uma língua estrangeira (aprender que o que se diz assim em português popular se diz assado em português culto é mais ou menos como aprender que o que se diz assim em português se diz assado em inglês). Já aprender análise morfológica ou sintática é mais ou menos como aprender matemática ou física ou biologia.

Mas uma gramática trata também de outras questões. Algumas estão mais ou menos ligadas à correção, mas em outro sentido dessa palavra. Por exemplo, a questão dos *estrangeirismos* pode ser vista como um problema de correção, mas ela está relacionada de fato com política lingüística (não usar estrangeirismos é uma espé-

cie de patriotismo). O mesmo se pode dizer da avaliação que as gramáticas fazem da *gíria*, dos *regionalismos*, dos termos *populares* ou *chulos* etc. Quando uma gramática trata desses temas, está sugerindo que sejamos mais nacionais do que regionais, mais elegantes do que grosseiros. Além disso, gramáticas tratam até de questões que, a rigor, são de moral (como é o caso dos cacófatos) ou são relativas a *comportamentos* mais ou menos aceitáveis numa boa sociedade (quando usar “ele e eu” e quando usar “eu e ele”? A gramática responde com regras que, de fato, são relativas à virtude da modéstia). Gramáticas tratam também de questões que são ainda de outra ordem, como *clareza* (com críticas à ambigüidade e ao anacoluto) e *elegância* (com apelos à eufonia) etc.

Deveria ficar claro que a abordagem de cada um desses temas deveria ser feita segundo critérios diversos, seja para definir a questão, seja para analisar os fatos, seja para seguir uma certa alternativa. Por exemplo: uma coisa é não gostar de construções como “vamos estar providenciando” (um exemplo do famoso gerundismo), o que é legítimo, e outra é afirmar que essa construção não segue regras da gramática do português, porque então a questão passa a ser a de explicitar exatamente quais as regras que são ou que não são seguidas. Outro exemplo: um tipo de problema é incorporar ou não termos estrangeiros (acessar, deletar, printar etc.); outro é dar-se conta ou não de que todos esses verbos assumem formas da primeira conjugação e são conjugados de forma perfeitamente regular. Ainda outro: uma coisa é gostar ou não de termos novos (imexível, alavancar, descatractalizar); outra é reconhecer, gostando deles ou não, que sua estrutura é perfeitamente regular (o critério discutido, aqui, é relativo à avaliação do novo e do velho).

Em suma: é produtivo separar questões de gramática, no sentido de análise de uma estrutura característica de uma língua, das questões que envolvem gosto ou posições político-culturais, por exemplo.

É necessário acrescentar uma palavra a respeito do caráter normativo de algumas das regras de gramática. Na verdade, é importante ter claro um pequeno número de características de tais regras e assim desmontar algumas crenças equivocadas ou preconceituosas. Em primeiro lugar, é óbvio que existe uma norma culta (desconhecer esse fato é desconhecer uma das características factuais das línguas) e seu lugar numa sociedade como a brasileira. Em segundo lugar, é vantajoso explicitar que a norma culta está em constante mudança, embora isso não seja facilmente percebido numa época determinada; mas a comparação entre duas épocas deixa esse movimento claro. Em terceiro lugar, é importante saber que se pode expressar um mesmo sentido tanto na norma culta quanto em variedades não-padrões (são perfeitamente claras, evidentemente, todas as seguintes construções: *Meu relógio marca 3 horas*; *Meu relógio, ele marca 3 horas*; *Meu relógio, ele marca 3 hora* etc.). Ou seja, não se deve confundir características mentais dos falantes (ser claros, saber o que dizem) com seu conhecimento das normas lingüísticas valorizadas em uma certa sociedade. Finalmente, acrescenta-se clareza à questão do ensino se ficar claro que os aspectos normativos de uma gramática (de uma língua) assemelham-se mais a regras de etiqueta do que a regras do “bem-pensar”. Falar de maneira diferente é apenas falar de maneira diferente.

Texto correto: ainda a reescrita

Retomemos dois exemplos de texto mencionados anteriormente. Sobre o texto original, fez-se uma correção dos erros ortográficos e ofereceu-se uma sugestão de pontuação.

1. “E terrivelmente violento um menino este dias sem quere porque o outro empurrou ele ele esbarou no ouro muleque ele já foi pra sima dele ai ele chingou o muleque.”

1.1. É terrivelmente violento. Um menino, esses dias, sem querer, porque o outro empurrou ele, ele esbarrou no outro moleque, ele já foi pra cima dele, aí ele xingou o moleque.

2. “A violencia começo assim um impresto a borracha para o outro colega ai, u outro perde o a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falou: se vai da outra. Eu não vou dar não então eu ti pego na hora da saida. Aí começo. Ai porrada de lá porrada de cá e assim vai. Aí ou tro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causa de uma borracha seis vão brigar.”

2.1. A violência começou assim: um emprestou a borracha para o outro colega. Aí o outro perdeu a borracha. Aí o outro falou: — Dá aí minha borracha, que eu vou usar agora. — Ô meu, eu perdi. O outro falou: — Você vai dar outra. — Eu não vou dar não. — Então eu te pego na hora da saída. Aí começou. Aí, porrada de lá, porrada de cá, e assim vai. Aí o outro tirou a arma do bolso e atirou. — Por que isso, pessoal? Por causa de uma borracha, vocês vão brigar?

Seguindo a proposta de que a revisão e a reescrita são etapas importantes, a sugestão é continuar trabalhando sobre os textos. Por exemplo, o texto 1.1 (acima) pode vir a tornar-se (sempre como efeito de um trabalho conjunto, e não de uma correção do professor):

1.2. O ambiente, na escola, é terrivelmente violento. Vejam um exemplo: há alguns dias, um menino, apenas porque um outro o empurrou, provavelmente sem querer, na verdade porque esbarrou nele, já revidou, partiu pra cima dele, como se diz, e o xingou, dizendo-lhe vários palavrões.

O outro texto, no qual há um diálogo, pode ser disposto de forma alternativa, seguindo modelos correntes. Por exemplo, assim:

2.2. A violência começou por causa de uma bobagem. Um menino emprestou a borracha para outro colega, que a perdeu.

Num certo momento, o dono da borracha falou:

— Dá aí minha borracha, que eu vou usar agora.

— Ô meu, eu perdi — respondeu o outro.

E a conversa foi ficando mais tensa.

— Você vai ter que me dar outra.

— Eu não vou dar não.

— Se não me der outra, eu te pego na saída.

E então começou a briga. Houve troca de socos e pontapés. Até que um deles tirou uma arma do bolso e atirou. Foi quando interveio uma menina, dizendo:

— Por que isso, pessoal? Vocês vão brigar desse jeito por causa de uma borracha?

Além disso, cada um desses episódios pode vir a tornar-se uma verdadeira narrativa, se houver um desenvolvimento do cenário (onde se situa a escola, como se caracterizam seus frequentadores típicos — professores, alunos, pais; em quais horários há mais violência; como se resolvem casos como os narrados etc.). Como em um dos episódios se narra uma luta, o autor do texto pode ler sobre lutas, aprender o nome de certos golpes, o nome de regiões do corpo mais sensíveis aos golpes, transformando um episódio esquematicamente narrado em um conto (e talvez a ocasião seja propícia para ler textos de autores como João Antônio ou Rubem Fonseca...).

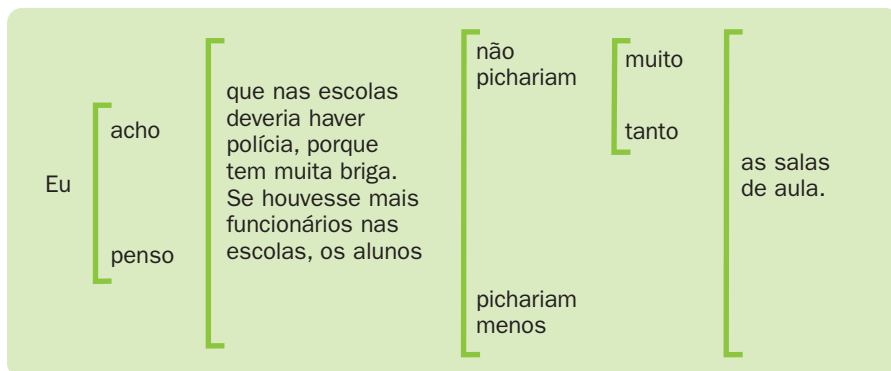
Veja-se agora outro exemplo de texto em relação ao qual se podem fazer sucessivos trabalhos de revisão/reescrita:

3. “Eu acho que nas escolas devia ter polícia, porque tem muita briga e também não tem muitos funcionários nas escolas, também os alunos picham muito as salas de aula.”

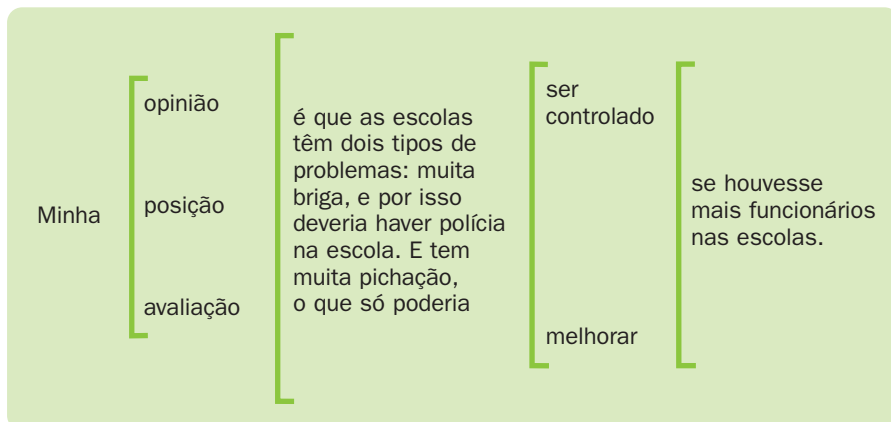
As versões que se seguem contêm exemplos de alternativas às quais uma classe pode chegar trabalhando a partir do texto:

3.1. Eu acho que nas escolas devia ter polícia, porque tem muita briga. Também não tem muitos funcionários nas escolas; por isso, os alunos picham muito as salas de aula.

3.2.



3.3.



3.4.

Eu	[acho penso gostaria preferiria]	[que nas escolas]	[deveria haver houvesse]	[polícia policiamento a presença da polícia]	[porque]
[tem há existe]	[muita briga. Se houvesse mais funcionários nas escolas os alunos]	[não pichariam pichariam menos]	[muito tanto]	[as salas de aula.]	

3.5.

Eu	[acho que deveria haver polícia]	[perto não muito longe a pouca distância nos arredores nas vizinhanças]	[das escolas, para que ela pudesse]	[atender rapidamente a chamados quando há]	[violência. E, além disso, se houvesse mais funcionários (nas escolas), eles poderiam]	[controlar assustar inibir]	
[os alunos, que]	[então assim]	[(não) pichariam]	[muito tanto menos]	[as salas de aula. Acredito que]	[ainda é necessário(a) muita gente ainda precisa de]	[algum tipo de alguma forma de]	[controle. repressão.]

Texto e não redação escolar

Disse no início que um texto adequado deve ter duas características básicas: ser correto e bem-escrito. Avançando um pouco mais, creio que se pode fazer outras afirmações, que se relacionam com a noção de adequação apresentada anteriormente, mas agora ultrapassando um pouco questões mais tipicamente gramaticais:

- a) *não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical* — isso é mais do que sabido — mas, com maior frequência do que se supõe, ainda se sustenta que o conhecimento da língua — das regras de gramática — é que faz de um texto um texto (pontuação adequada, por exemplo). Ora, se um “texto” não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto. Sirva como exemplo o seguinte “caso”, retirado de uma “cartilha”:

Carlito partiu no barco verde.
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar!

Cartilha No reino da alegria, de Doracy de Almeida

Trata-se de um “texto” sem problema algum de ortografia, de morfologia, de sintaxe e, segundo esse modelo, de paragrafação e pontuação. Um aluno bem-comportado obtém nota máxima com desempenho escolar inspirado em modelos como esse. Para quem acha que um bom texto é apenas um texto correto, sem erros, o exemplo acima pode parecer perfeito. No entanto, é fácil mostrar que não é um texto que faça sentido, portanto, não é um texto de verdade. Por isso,

b) *não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual* — ou seja, mesmo que a um texto não se possa reprovar a ausência dos nexos necessários de coesão e da obediência às regras de coerência, é perfeitamente possível que não se trate de um texto de qualidade. O texto pode ser absolutamente inosso (o que não quer dizer apenas deslegante), por exemplo, porque não marca a posição do autor; não se insere em quadros ou cenários que tenham sentido para uma sociedade.

Em “Escrita, uso da escrita e avaliação”, João Wanderley Geraldi contrapõe um “texto” desse estilo a um texto que, se tem problemas, tem, no entanto, sentido. O “texto” que a escola valoriza é o seguinte:

“A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa é do pai.

A casa tem uma sala.

A casa é amarela.”

Aqui se retoma a mesma questão, embora sem efetuar comparações (sempre relevantes) com textos significativos, mesmo quando apresentem problemas da ordem da correção.

O texto de “cartilha” que foi apresentado como exemplo de ausência de erros gramaticais, é perfeitamente coeso. Ou seja, entre uma e outra “parte” do texto há laços de coesão. Com a possível exceção da última linha (como chamar de outra coisa a essa seqüência?), não se poderá dizer que faltam liames para unir as diversas frases do texto, como se fosse para formar um todo.

O que lhe falta, então, para ser um texto de verdade, isto é, com sentido? Falta-lhe o que a alguns pode parecer um pouco inefável, dito assim (mas devemos correr riscos): falta ao texto um mínimo de densidade, o que se traduz na falta de caracterização mínima de objetos e lugares; falta vida à personagem; falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros textos, com crenças correntes. As conexões entre as frases são, além disso, excessivamente simplificadas, de forma que, de um ponto de vista que exija alguma pessoalidade, alguma tomada de posição, a seqüência é muito banal. Tanto poderia provir de qualquer fonte quanto de fonte nenhuma. Imagine uma notícia de jornal redigida assim, com esse “conteúdo”... Embora, burocraticamente, a coesão entre as partes do texto satisfaça as exigências mínimas de textualidade, as frases estão *de fato* soltas. Além disso, o texto dá a impressão de que falta ao autor um mínimo de enciclopédia, de conhecimento de mundo, de memória social, traços capazes de dar congruência aos fatos narrados.

Conexões menos insossas entre as partes do texto já poderiam fazer desse “esquema” algo mais próximo dos textos que fazem sentido. Assim, por exemplo:

Carlito partiu no barco verde, que era longo e forte. O *menino* parou perto da árvore. Ficou tarde e (*ele*) acabou adormecendo. Acordou com uma fome *danada*, e comeu a carne de carneiro *que pegara escondido da geladeira*. E teve vontade de nadar, *porque* fazia calor.

Temos aqui um mínimo de marcas coesivas que ultrapassam a exigência burocrática. A repetição de “Carlito” no texto original não faz sentido, isto é, não agrega nenhuma densidade. Começar a segunda oração com “menino” introduz um dado novo. O mesmo se pode dizer da repetição de “barco”. Assim, no mínimo, Carlito poderia ser retomado por “menino” (com “moleque” ou “fujão” agrega-se ainda mais densidade, alguma avaliação ou tomada de posição). Além disso, um menino jamais come um naco de carne de carneiro que não se sabe de onde veio, nem simplesmente vai nadar, especialmente depois de comer, como se esses atos fossem completamente desconectados dos eventos anteriores.

Claro que se poderia fazer mais: por exemplo, pode-se dar uma origem ao barco — o menino o ganhou, por destacar-se em alguma atividade, ou o pegou escondido, enquanto um tio estava viajando etc.; pode-se dar-lhe características mais típicas do que ser longo e forte — por exemplo: pode ser de fibra de vidro, a vela ou a motor etc. Pode-se caracterizar melhor o menino — dizer que é um aluno que faltou à aula para fazer o que mais gosta, ou dizer que o lugar em que pára é onde se encontram pescadores, onde se ouvem histórias deliciosas, ou onde há piqueniques e conversas picantes; pode-se fazer com que, enquanto desce o rio, o pequeno marujo pense em alguma coisa, mesmo que seja na professora a cuja aula faltou; pode-se fazer com que, se comer carne de carneiro, tenha medo de nadar, em decorrência de crenças relativas aos riscos sempre lembrados de nadar de barriga cheia. Assim, o texto passaria a relacionar-se com outros textos, a conter cenas verossímeis, isto é, com sentido. Dessa forma, e trabalhando mais intensamente alternativas como essas, pode-se concluir que:

- c) *um bom texto deve incluir marcas de autoria* — no sentido de que, além de ser coerente e coeso, incorpore traços que lhe dêem mais densidade (por exemplo: certas palavras com

conotações claras de um certo tipo; certos adjetivos ou advérbios que pareçam expressar pontos de vista subjetivos; alusões a outros textos ou a personagens etc.). Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham historicidade (no caso do texto da cartilha, seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas lembranças, seja o medo de morrer de barriga cheia). Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido em uma sociedade como a nossa. Mas ir adiante nesse plano exigiria outro trabalho.

As atividades propostas (no *site*) permitirão aprofundar mais alguns aspectos.

Bibliografia

Dentre as numerosas obras que tratam dos temas centrais para a proposta defendida neste livro, citam-se algumas fáceis de encontrar e bastante assimiláveis até mesmo por não-especialistas. Algumas, aliás, são praticamente fundadoras dessas reflexões.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

- ▶ O livro contém um conjunto de análises de escritas de crianças, dando conta tanto do processo de escrita e de reescrita quanto, principalmente, da análise dos materiais produzidos pelas crianças em questão. Essas análises são muito importantes porque nos ensinam a ver com outros olhos o que parece — e, em certo sentido, pode vir a ser — problemático na escrita. Sobretudo, nos ensina que essa é uma prática que deve ser constante.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. "Erros de escolares como sintomas de mudança no português do Rio de Janeiro". In *Dispersos*. Rio de Janeiro: FGV, 1957.

- ▶ O artigo analisa um grande conjunto de erros de grafia, explicita suas motivações fonológicas e morfológicas. A hipótese do autor é que esses erros são sintomas de mudança no português do Brasil; por exemplo, de que certas pronúncias desaparecerão, que certas construções populares podem vir a tornar-se dominantes etc.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

- ▶ O livro contém cinco ensaios: dois sobre leitura e três sobre escrita. O ensaio “Dom Quixote na tipografia”, que historia e analisa diversas etapas e edições do célebre livro, com destaque para “erros” que foram progressivamente sendo corrigidos — que é o que aqui interessa —, valeria o livro.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da alfabetização; da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

- ▶ Livro importante por muitas razões, para quem se interessa por aquisição da escrita, principalmente porque a autora mostra como é possível realizar trabalho de alto nível com alunos sem nenhum privilégio social (antes pelo contrário), em uma escola com pouquíssimos recursos. Mas interessa especialmente pela exposição tanto das estratégias empregadas para as produções de texto pelas crianças (de primeiro ano!) quanto pelos resultados que são mostrados. Depois desse livro, não há mais razão para queixar-se da falta de recursos e de alunos com pouca bagagem...

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.

- ▶ Composto de um conjunto de artigos, o livro é pioneiro na defesa da escrita na escola e na apresentação de um conjunto de princípios e de sugestões de como atuar na escola para o desenvolvimento de práticas de escrita, de leitura e de análise da produção dos alunos, acompanhada de atividades de reescrita. O livro também inclui depoimentos sobre o resultado de projetos que o seguiram.

KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

- ▶ O livro contém um conjunto de estudos produzidos por especialistas sobre diversos aspectos da escrita de crianças. Importante para que se possa ter olhares alternativos sobre fatos e “problemas” e, ao mesmo tempo, porque analisa e discute fatos, produções escritas de crianças.

LABOV, William. "Estágios na aquisição do inglês *standard*". In FONSECA, M. S. V. e NEVES, M. F. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1964.

- ▶ Nesse texto, o conhecido sociolinguista se dirige a educadores, a professores de língua materna, argumentando, basicamente, que a aquisição da variedade linguística padrão (que a sociedade considera a única correta) não depende apenas de um tratamento pedagogicamente adequado dos “problemas”, mas também da compreensão do fato de que as diversas formas de falar têm valor específico em uma sociedade e que, portanto, pode não ser óbvio que os alunos devam esforçar-se para “aprender” a dita norma culta.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

- ▶ Livro interessante por mostrar, a partir de um material específico — textos falados e transcritos —, possibilidades de reorganização dos textos segundo diversas perspectivas. Os dados analisados e as propostas ajudam tanto a compreender aspectos da língua, dos textos, quanto servem como subsídios para atividades na escola.

PINTO, Edith Pimentel. *O português popular escrito*. São Paulo: Contexto, 1990. (Coleção “Repensando a Língua Portuguesa”.)

- ▶ O livro apresenta e comenta numerosos casos de escrita “não-oficial”. Os itens principais são “A linguagem das ruas” (de feiras, placas e tabuletas, impressos volantes) e “A linguagem das cartas”. Trata-se de importante documento que pode servir de fundamento para o estudo de diversos aspectos da escrita, especialmente por desmentir que só se pode escrever segundo uma norma, já que os casos que apresenta e analisa são casos reais e públicos, com função social bastante clara. Além disso, ajuda a compreender muito do que ocorre na escola.

