

O trabalho do cérebro e da linguagem

A vida e a sala de aula

Maria Irma Hadler Coudry
Fernanda Maria Pereira Freire



Ministério
da Educação





Linguagem e letramento em foco
Linguagem nas séries iniciais

O trabalho do cérebro e da linguagem

A vida e a sala de aula

Maria Irma Hadler Coudry

*Professora Livre-docente do Departamento de Lingüística
do IEL/Unicamp*

*Co-responsável pelo Laboratório de Neurolingüística e pelo
Centro de Convivência de Afásicos e responsável pelo Centro
de Convivência de Linguagens - IEL/Unicamp*

Fernanda Maria Pereira Freire

Doutoranda em Lingüística pelo IEL/Unicamp

*Pesquisadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação
(NIEP) da 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

Digitação: Sonia V. Ascoli

Revisão: REVER - Produção Editorial; Elisabeth B. Frizzo

Ilustrações: Paulo César Pereira

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

Impresso em setembro de 2005.

NOTA: A qualidade gráfica de algumas das reproduções apresentadas neste livro está limitada à natureza do material originalmente utilizado na realização dos trabalhos.



Sumário

Introdução / 5

- Dado 1: Minhas férias / 7

A propósito de uma escola padrão / 10

- Dado 2: O que se aprende na 1ª série? / 14

A linguagem em funcionamento: fazer e refletir por meio da escrita / 21

- Dado 3: A lição / 22

O cérebro em ação: trabalho e atividade reflexiva / 26

Como é a escrita fora da escola? / 36

- Dado 4: Lista de compras / 37

- Dado 5: Panfleto / 40

- Dado 6: Blog / 41

Como é a escrita na escola? / 46

- Dado 7: O camaleão / 47

Intervenção corretiva / 51

Intervenção criativa / 52

- Dado 8: Como foi o meu dia / 54

A vida, a escrita e a escola / 56

- Dado 9: A chácara / 57

Bibliografia /60

Introdução

Este trabalho discute a relação entre cérebro e linguagem — uma relação que só acontece na vida em sociedade, em meio às práticas que se dão em uma determinada cultura. Uma das instâncias privilegiadas em que ocorre essa relação é a escola, lugar de aprendizado, uso e produção de conhecimento. A escola pode interferir qualitativamente nas relações entre cérebro e linguagem de modo a torná-las mais produtivas, mais preparadas para as invenções e transformações históricas, em consonância com o potencial criativo próprio do homem. Por essas razões é que tratamos das relações entre cérebro e linguagem tanto na escola quanto fora dela.

A escola é um lugar socialmente marcado tanto para ensinar quanto para aprender. E como ela faz isso? Como os alunos aprendem? O que se ensina na escola? Afinal, a escola é feita para quem?

Recente pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) com pais de alunos do ensino fundamental de escolas públicas (federais, estaduais e municipais), de classes entre B e E, em cinco capitais brasileiras (Belém, Recife, Brasília,

Rio de Janeiro e Curitiba) mostra que a escola pública “é terra de ninguém”. Ela se transformou em espaço de “transgressão e desordem”, devido a uma “crise da autoridade escolar”. Os pais entrevistados estão preocupados com a segurança e propõem “a blindagem das escolas”: uso de uniformes, instalação de câmeras e policiamento dos prédios. A violência que invade toda a sociedade chegou à escola. Ela é tão ameaçadora que apaga a verdadeira função da escola: a de assumir a dianteira do “processo de socialização e de aprendizado de papéis e normas sociais. Os pais atribuem um papel importante às merendeiras das escolas, e “há quase um desconhecimento das funções e atuação dos coordenadores e orientadores pedagógicos (*Folha de S.Paulo*, Cotidiano, 20 jan. 2005).

A escola é vista com bons olhos pelos pais — como um lugar que acolhe seus filhos enquanto estão trabalhando — e, por isso, eles destacam a importância da segurança e da alimentação. Mas quando se pergunta sobre a qualidade da escola pública, há pouco registro de satisfação. E isso é preocupante: diretores se confrontam com dificuldades diariamente, muitos professores carecem de formação apropriada para a condução satisfatória do processo de aprendizado, alunos se desinteressam e se tornam indisciplinados.

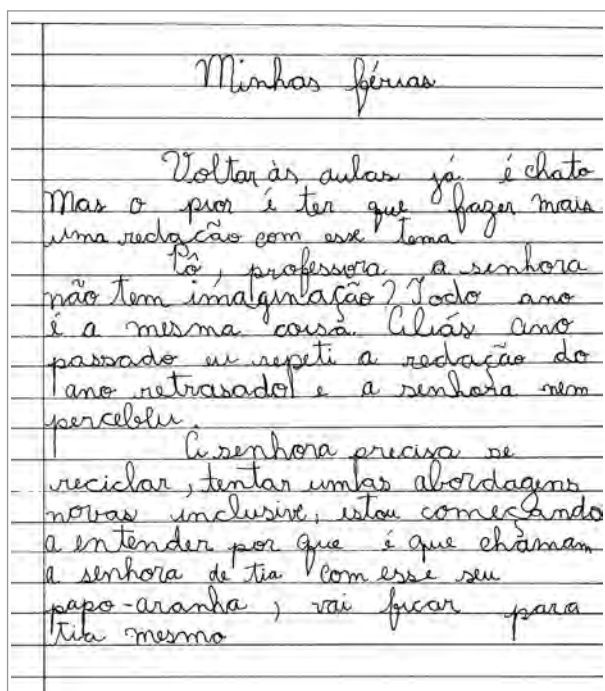
Há um emaranhado de problemas — como indicam os resultados parciais dessa pesquisa — internos e externos à escola, decorrentes de políticas educacionais mal-orientadas, de uma formação precária que atravessa todos os níveis escolares — da Educação Infantil ao terceiro grau —, do silêncio e da alienação da sociedade, que provocam a referida crise da autoridade escolar. A função primordial da escola, de formadora de capacidades e de cidadania, é fundamental no combate à violência e no restabelecimento de valores e crenças que transformam a sociedade, afastando o conformismo — e mesmo o cinismo — presente nos dias de hoje.

Sobre violência. “O medo da violência na classe média se transforma também em repúdio não só ao chamado marginal, mas aos pobres em geral, ao sujeito que tem um carro velho, ao sujeito que é mulato, ao sujeito que está mal vestido. Toda essa indústria da glamourização de quem pode, de quem ostenta, de quem torra dinheiro — enfim, ser reacionário se tornou de bom tom”. (Chico Buarque de Holanda, *Folha de S.Paulo*, Ilustrada, 26 dez. 2004.)

É preciso manter o desejo e a esperança de que, pela educação, a vida e a escola podem melhorar. É preciso recuperar o valor social e humano *na* e *da* escola: um prestígio que começou a se perder a partir da primeira década da ditadura militar no Brasil.

Veja-se uma mensagem veiculada recentemente pela Internet. Não importa se, de fato, esse texto foi escrito pelo Marcelo Coelho da 3ª B ou não. Importa que tem um autor: uma voz que representa o que se pensa *na* e *da* escola atual.

Dado 1: Minhas férias



Minhas férias

Voltar às aulas já é chato
Mas o pior é ter que fazer mais
uma redação com esse tema
Tá, professora, a senhora
não tem imaginação? Todo ano
é a mesma coisa. Aliás ano
passado eu repeti a redação do
ano retrasado e a senhora nem
percebeu.

A senhora precisa se
reciclar, tentar umas abordagens
novas inclusive, está começando
a entender por que é que chamam
a senhora de tia com esse seu
papo-aranha; vai ficar para
tia mesmo

O texto mostra que não há desejo de voltar à escola e que a escola é o lugar do *mesmo*: repete indefinidamente as mesmas coisas, costumeiramente desinteressantes. Choca o tom desrespeitoso com que o aluno se dirige à professora. Não há relação possível entre os alunos e um professor assim representado: sem imaginação, repetitivo, que não lê o que o aluno escreve, sem formação adequada. Marcelo termina o texto destituindo a suposta professora do seu lugar de *professora*, colocando-a no lugar de *tia*, chegando ao limite do que é aceitável para o convívio social.

O que o autoriza a falar com a professora nesse tom e com essas palavras? O texto do aluno é um desabafo em resposta a uma escola que subaproveita a criatividade, as experiências de vida, a inteligência, a vivacidade, enfim, a capacidade de aprender dos alunos.

Esse modo de pensar a escola (como o lugar do *mesmo*), os alunos (como desrespeitosos e indisciplinados), os professores (como despreparados) vem sendo incorporado ao senso comum de nossa sociedade. O senso comum é formado por um conjunto de idéias, valores e crenças que circulam como *certezas* em uma determinada sociedade, num determinado período de sua história. O senso comum se transforma em verdade e se cristaliza em *preconceitos*, mediante os quais enxergamos e interpretamos a realidade e a vida que nos cerca.

Sobre preconceito. “Mas nenhum jornal será capaz de apresentar — especialmente pela pena de um jornalista — uma avaliação não-preconceituosa, ou sem repetir o pensamento único, de erros ortográficos ou de variantes gramaticais. Jamais” (Sírio Possenti, 2003).

A mídia tem, nesse processo, um importante papel como formadora e divulgadora de opinião e, portanto, como mantenedora de certos modos de pensar e de fazer agir. O que faz a mídia? É porta-voz do senso comum e do preconceito que o alimenta. Isso

não é diferente quando se trata do *bem-falar* e *bem-escrever* no Brasil, cujo ensino é uma função básica da escola. Exemplo disso é a reportagem publicada pela Revista *Veja* em 7 de novembro de 2002 — a começar por seu título: “Falar e escrever bem: o brasileiro tem dificuldade de se expressar corretamente”. Dito desse modo, é fácil reconhecer o preconceito com que são tratadas a língua, a leitura, a escrita corretas.

Correto, assim, significa seguir um padrão. Qual? Aquele veiculado pela própria mídia, ao estilo de Fátima Bernardes que — ninguém duvida — fala corretamente. Isso é senso comum. Por quê? Porque ela é jornalista, lê ao vivo um texto que foi previamente escrito e lido por gramáticos de plantão que dominam regras da forma padrão da língua. Mas o Português do Brasil (PB) não é falado/escrito por “Fátimas Bernardes”. Milhões de brasileiros usam a língua com diferentes propósitos, nas mais variadas circunstâncias, sendo ou não conhecedores de regras gramaticais, tendo ou não freqüentado a escola.

Embora os dados parciais da pesquisa do Inep sejam desalentadores há, felizmente, escolas, professores e alunos diferentes daqueles retratados por Marcelo.

Neste trabalho, vamos concentrar nossa atenção naquela escola marcada pelo senso comum, que toma certos conhecimentos científicos como definitivos, afastando-se da ciência atual e da vida. É essa a escola que deve ser transformada. Sabemos da complexidade dessa empreitada. Ainda assim, tomando como objeto de reflexão teórico-prática questões relacionadas à aquisição e uso da escrita/leitura, discutiremos alguns equívocos teóricos a respeito do que vem a ser *linguagem* e *cérebro* e seus papéis nesse relevante aprendizado.

A propósito de uma escola padrão

Nesta seção tratamos da escola que tem uma representação de aluno que se ajusta a certos princípios que organizam e orientam a ação educativa: conteúdos regulados por disciplinas; língua regulada por uma gramática normativa; avaliação escolar balizada por parâmetros que repetem o conteúdo disciplinar; desvios previstos por um conceito de normalidade. O aluno é visto, assim, como um sujeito *padrão*: falante de uma língua *padrão*, que tem um cérebro *padrão* e que responde a comportamentos *padrão*. “Padrão”, aqui, significa seguir uma norma cujo resultado é um protótipo que serve de modelo para qualquer tipo de comparação.

O que isso significa em termos de aprendizagem? Como vimos, essa escola tem sido o lugar do *mesmo*. Não há lugar para o imprevisível, para a invenção, para novas relações de conhecimento. Isso pressupõe uma determinada teoria e uma determinada prática escolar. Supõe uma concepção de ciência, de linguagem e de cérebro. Pressupõe uma prática pautada na repetição, em treinos que demandam memorização de itens, cópias, respostas que repetem

fórmulas. O aluno acumula um conjunto de informações que não fazem sentido para ele e que, portanto, não são aplicáveis à vida em sociedade. Isso se perpetua por meio de uma avaliação que cobra do aluno respostas corretas e memorizadas a questões padronizadas cuja finalidade é (re)enquadrá-lo na próxima série. Pressupõe um sujeito (pessoa, indivíduo, aluno) que administra os conhecimentos que tem e que adquire para se submeter a esse enquadramento. Quando, por inúmeras razões, ele consegue conviver com esse modo *instrucionista* (Seymour Papert, 1994) de conceber a aprendizagem, a vida escolar transcorre sem grandes traumas; quando não, ele se soma ao bloco dos excluídos.

Sobre normal-patológico. Assumir a existência de um padrão implica aceitar um conjunto de condutas padrão. Se o aluno, por alguma razão, perde o passo na trajetória escolar, será submetido a testes padrão. A normatização neles prevista é, para Foucault (1971/2000), uma forma de controle exercido pela medicina ao longo de sua história. Padronizam-se perguntas e respostas por meio de tarefas descontextualizadas e comandos ambíguos, conforme um ideal de normalidade, previamente estabelecido. Tudo isso é feito de forma rápida e objetiva: não se gastam mais do que 10 minutos para medir a capacidade da criança e decidir sobre sua vida. Só há uma resposta possível para cada item e o tempo de resposta também é contado. Quem erra mais do que deve é excluído do universo de indivíduos normais e passa a fazer parte dos portadores de patologias criadas para abrigá-los — como é o caso da dislexia, do déficit de processamento auditivo central, das dificuldades de leitura e escrita etc., que rotulam de patológicas crianças em processo normal de aprendizagem (Coudry e Mayrink-Sabinson, 2003). Tal conduta exclui essas crianças do papel ativo que têm como interlocutores e as avalia por critérios que desconhecem, condição em que elas não têm quaisquer indícios para interpretar os comandos, fazer inferências, apreender a intenção significativa dos examinadores etc.

Padrão pode ser outra coisa: aquilo que todas as pessoas têm em comum, um mesmo aparelho para aprender: o cérebro. Mas o funcionamento do cérebro é diferente em cada um; depende da cultura e da história pessoal marcada pelas relações estabelecidas, via linguagem, no trabalho, no lazer, na vida social e afetiva etc.

Para ironizar o modo como a escola divide os conteúdos a serem ensinados aos alunos por meio do currículo, Papert apresenta uma visão caricata do conhecimento escolar:

- “(...) o conhecimento é formado por fragmentos atômicos chamados
- fatos, por conceitos e habilidades. Um bom cidadão precisa possuir
- quarenta mil destas partículas. As crianças conseguem adquirir vinte
- partículas por dia. Um pequeno cálculo demonstra que 180 dias
- durante 12 anos serão suficientes para colocar 43.200 partículas em
- suas cabeças — porém a operação terá que ser bem-organizada, pois,
- embora alguma ultrapassagem no tempo possa ser absorvida, tão
- pouco quanto 10 por cento tornaria impossível atingir a meta. Segue-
- se que os técnicos encarregados (daqui em diante denominados pro-
- fessores) têm que seguir um cuidadoso plano (daqui em diante deno-
- minado currículo) coordenado ao longo de 12 anos inteiros. Deve-se,
- portanto, exigir que eles escrevam a cada dia que partículas fornece-
- ram para os bancos de memória dos estudantes. O problema do con-
- trole de qualidade é facilitado pela descoberta de que há relações hie-
- rárquicas entre as partículas: fatos enquadram-se em conceitos, con-
- ceitos podem ser classificados como matérias e matérias dividem-se
- em tópicos como níveis de séries. Uma hierarquia de pessoas pode
- ser construída para adaptar-se à hierarquia do conhecimento. Os pro-
- fessores podem ser supervisionados por coordenadores de currículo e
- chefes de departamento, estes, por sua vez, por diretores, e estes,
- pelos superintendentes” (Papert, *op. cit.* p. 60).

Tomamos neste texto um outro conceito de *padrão* aplicável ao aparelho cerebral humano em relação ao que nele há de *natural*, *orgânico*, *biológico*: homens e mulheres são dotados de um patrimônio comum que os identifica como humanos, qual seja: um mesmo conjunto de estruturas e funções cerebrais (Mecacci, 1987). No entanto, essa herança prevê uma variedade em sua organização funcional, responsável, por um lado, pelo predomínio de nossa espécie sobre as outras e pela origem das relações sociais e da cul-

tura e, por outro, pela diversidade entre os seres humanos, frequentemente interpretada como desvio. Tal variação funcional — determinada pela contextualização histórica (Vygotsky, 1988) dos processos lingüísticos e cognitivos — é incompatível com a idéia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do *normal* e do *patológico* e, portanto, com a idéia de um ser humano médio, seguidor de normas. Como as pessoas se vinculam a diferentes culturas e participam de diferentes práticas sociais, funcionam — também em termos cerebrais — de forma heterogênea. Eis a dimensão humana e histórica do cérebro, comumente tratado sob uma ótica puramente organicista.

Não queremos com isso dizer que a *patologia* não existe: sempre que o aparelho cerebral for privado — por lesões congênicas e/ou adquiridas — de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece. Não se pode, no entanto, adotar como critério diferenciador de *normalidade/anormalidade* um funcionamento cerebral médio e regular, porque seria desprovido de sentido, a-histórico e idealizado.

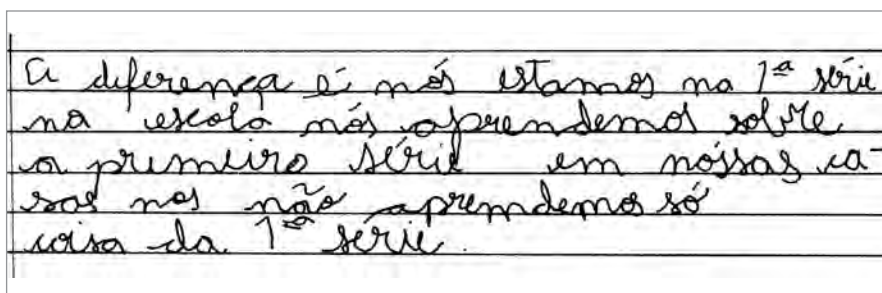
- “O homem, tendo prolongado seus órgãos por meio de instrumentos,
- considera seu corpo apenas como um meio de todos os meios de
- ação possíveis. É, portanto, além do corpo que é preciso olhar para jul-
- gar o que é normal ou patológico para esse mesmo corpo. Com uma
- enfermidade como o astigmatismo ou a miopia, um indivíduo seria
- normal numa sociedade agrícola ou pastoril, mas seria anormal na
- marinha ou na aviação.” (Canguilhem, p. 162.)

Quando então nos referimos a *um cérebro em ação* (para usar uma expressão de Luria, 1979), há sempre *um sujeito em questão*; se há um sujeito, não se pode dele esperar atitudes padronizadas, médias e regulares. Talvez seja esse o equívoco da escola: supor que os alunos — porque têm todos as mesmas estruturas cerebrais próprias da espécie — aprendem do mesmo modo, seguindo os mesmos passos e ao mesmo tempo. Esquece-se, porém, da

heterogeneidade que caracteriza esse denominador comum: a variação funcional do cérebro humano.

A propósito da convivência entre criança e escola, veja-se a resposta de um aluno (PH) de 6 anos e meio, recém-ingressante na 1ª série do ensino fundamental, ao fazer a tarefa de história em que se pede que ele responda à pergunta: “Qual é a diferença entre aprender na escola e em casa?”.

Dado 2: O que se aprende na 1ª série?



A diferença é: nós estamos na 1ª série na escola nós aprendemos sobre a primeira série em nossas casas nós não aprendemos só isso da 1ª série.

O texto de PH (já) mostra a representação que tem da escola e da vida. E como ele percebe isso tão rápida e prontamente? A resposta que dá à lição revela que distingue dois mundos: um circunscrito por disciplinas e indivíduos, previamente estabelecidos pela escola e outro em que transita mais livremente por meio de relações afetivas e sociais, historicamente marcadas, e em construção.

A escrita de 1ª série marca um lugar na escola e o que nele cabe fazer, dizer, pensar e aprender. A questão aqui não é o lugar ocupado pelo sujeito — porque sempre é o que ocorre, seja na escola, seja fora dela —, a questão é o enquadre disciplinar e serial que prescreve *o que pode* e *o que deve ser dito/escrito* (Foucault, 1969/1986) nesse ambiente fechado em si mesmo. Isso reduz as relações entre o sujeito e seu cérebro, a linguagem e o conhecimento. Como aparece essa redução no texto de PH? Pelo marcador argumentativo só — que delimita conteúdos e saberes possíveis nessa

série. Assim PH diferencia o que se aprende na escola do que se aprende fora dela. Em casa — ainda que existam lugares discursivos marcados pela relação familiar — o mundo está presente: na novela, na lista de compras, no telefone que toca, na correspondência entregue pelo carteiro etc. Nesse ambiente não há pré-requisitos, não há um *script* previamente estabelecido para ser seguido.

Não estamos com isso dizendo que a escola deve reproduzir a vida; tampouco que o aprendizado não exige uma organização de conteúdos e práticas. O fato é que escola e vida mantêm uma estreita relação. Conceber a escola como um lugar de produção de conhecimentos, saberes e valores, e não como reprodutora de conhecimentos alheios a ela, significa não se furtar às mudanças que se sucedem na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano de todos nós. Nesse sentido, acreditamos que toda mudança produz efeitos que devem ser continuamente avaliados para que possam ser produtivamente incorporados aos saberes veiculados *na* e *pela* escola. Sem esse movimento, a escola corre o risco de (re)contar o que a vida um dia (supostamente) foi. A tira a seguir é um bom exemplo do modo como as novidades da vida moderna entram na vida das pessoas.



Princesa Suriá e Bruxa Margô. Folha de S.Paulo, 2 ago. 2003.

Papert (1994), em sua proposta para uma escola comprometida com o aprendizado e com o seu tempo, enfatiza a importância de as crianças construírem coisas: um poema, um castelo na areia, um programa de computador, um brinquedo. O ato de fazer, segundo esse autor, obriga o aprendiz a refletir sobre o conhecimento envolvido naquela construção e em seu uso futuro. A escola deveria, então, preocupar-se com igual relevância com o *aprender a fazer* e com o *aprender sobre o que se fez*. O ato de fazer circunscreve e materializa um conjunto de conhecimentos que são postos em funcionamento com um certo objetivo; o ato de refletir permite avaliar produto e processo de modo a ajustá-los, quando necessário, para levar a cabo a atividade.

Para Papert (*op. cit.*) a aprendizagem é de fato significativa quando o conteúdo aprendido ganha um sentido do ponto de vista cognitivo (considerando o que já se sabe a respeito do assunto), afetivo (sendo a aprendizagem dirigida internamente em função de um interesse pessoal, condizente com a história de vida do sujeito), social (dada a relevância que o sujeito confere ao conhecimento) e cultural (considerando a inserção de tal aprendizado em um conjunto de sistemas e valores historicamente construído pela comunidade da qual o sujeito participa). Em outras palavras, um determinado conteúdo é aprendido quando é usado, testado, reaplicado a outros contextos, compartilhado com seus pares — pelo exercício da linguagem — possibilitando seu entendimento (Freire, 1999).

O exercício da linguagem ou a interlocução — compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos (Geraldi, 1991/1993) — contribui para a aprendizagem dos envolvidos em dado contexto. O ponto de vista de um aprendiz serve de contraponto a outro, levando este último a rever o que já sabe e o que está pensando naquele momento. Daí a importância da escola como um fórum privilegiado para a socialização de *saberes do vivido* a serem confrontados com saberes historicamente

sistematizados veiculados por ela e que se cruzam — dialogicamente — em sala de aula (Geraldi, 1997).

Esse diálogo necessário em sala de aula é uma **prática discursiva** (Maingueneau, 1987/1989), isto é, uma situação de uso efetivo da linguagem da qual participam pessoas (alunos e professores) que têm uma língua comum, fazendo uso de diferentes **gêneros de discurso** (Bakhtin, 1952-53/1997) — como o diálogo, as narrativas, os relatos —, que são formas estabilizadas pelo uso e relacionam aspectos sociais e textuais do discurso. Tais interações são possíveis porque interpretadas a partir de diferentes **sistemas de referência** (Franchi, 1977/1992) — entre eles os próprios conteúdos escolares — que podem, então, ser aprendidos pela primeira vez e/ou ampliados e reformulados continuamente. Esses sistemas resultam do trabalho ininterrupto dos falantes — envolvendo linguagem e cérebro — que organizam de certo(s) modo(s) o mundo (a cultura, a ciência, a arte, as relações sociais), sendo, pois, de natureza histórica.

Na escola assim concebida se cruzam histórias pessoais e histórias de diferentes tempos e culturas, lugar de encontro da memória pessoal e da **memória discursiva** (Maingueneau, 1987/1989), em meio a diferentes práticas sociais que caracterizam o seu tempo, e que promovem a construção autônoma e abrangente de seus alunos. Pelo exercício da linguagem — pela oralidade e pela escrita —, a escola é lugar de retificação do vivido (Franchi, *op. cit.*).

De forma semelhante a Papert, mas empregando uma outra terminologia, Luria atribui um papel crucial ao par *fazer/refletir*, ao explicar a história da transição natural do animal à história social do homem. De acordo com

Sistemas de referência.

Conjuntos de conhecimentos organizados, elaborados historicamente, que funcionam de modo que não seja necessário “ir ao mundo” para interpretar o que se diz e o que se escreve.

Memória discursiva.

Para Maingueneau, trata-se de uma memória histórica, não psicológica, que se refere a um conjunto de “formulações que se repetem, recusam e transformam outras formulações”.

Luria (1979) o *trabalho* desenvolvido na preparação de instrumentos desencadeia a *atividade reflexiva*, possibilitada e suportada pela linguagem.

- “Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não
- tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido
- somente a partir do uso posterior do instrumento preparado para a
- caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a
- ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento.”
- (Luria, *op. cit.*, p. 76.)

Ambos, trabalho/atividade reflexiva, são cruciais para o aprendizado e, portanto, para a manutenção da espécie humana.

Voltemos à tira da Princesa Suriá. Os artefatos tecnológicos de que hoje dispomos são, na verdade, fruto da atividade reflexiva humana, suportada por um cérebro (e, portanto, por um sujeito) que antecipa e configura aquilo que o próprio cérebro precisa/deseja fazer. Antecipa ao criar e desenvolver ferramentas e configura ao demandar novas percepções e associações envolvidas no uso, produzindo novos padrões de funcionamento cerebral, garantindo a variabilidade que o caracteriza, numa verdadeira história sem fim. O cérebro, nesse sentido, está sempre à frente de seu tempo. A patologia de natureza cerebral altera as condições de funcionamento do aparelho: o cérebro perde sua capacidade de funcionar seletivamente com efeitos na linguagem, memória, atenção, percepção, gestualidade (práxis).

Contrariamente ao que diz o senso comum, portanto, não é a tecnologia o ícone da modernidade, e, sim, o cérebro do homem. É a vanguarda de nosso funcionamento cerebral que leva o homem a inventar o mundo e sua complexidade. O computador é um bom exemplo disso: executa rápida e acertadamente operações programadas pelo homem, que é quem conhece os princípios que as regem. Sem essa invenção o homem não realizaria outros avanços que dependem dos resultados dessas operações. A evolução social da espécie projeta a

evolução da cultura no mundo. Os hipertextos são uma mostra disso: eles espelham o atual estado da percepção visual que tudo vê a um só tempo, mas, ao mesmo tempo, *seleciona* (uma característica importantíssima do cérebro humano) o que vê.

Embora o cérebro seja comumente tratado como se tivesse sido sempre o mesmo ao longo da história do homem, ele está em permanente transformação. Ora, qual foi a genialidade de Galileu em seu tempo? Embora o telescópio não tenha sido por ele inventado, foi ele, de fato, quem o descobriu, quando mirou o tubo, antes usado para observar objetos terrestres, para o céu (Ramachandran e Blakeslee, 1998/2002). A escola — que abriga uma grande variedade de sujeitos (e, portanto, de cérebros) — deveria se inspirar em Galileu e ajudar os alunos a dirigirem seus olhares para além de seus muros.

Sobre dado-achado. O dado-achado, de acordo com Coudry(1996), resulta da relação recíproca entre teoria e dado, sendo uma indicação de um processo em andamento, que resulta sempre da interação, estando os interlocutores frente a frente ou não. Só é reconhecido como tal à luz de um quadro teórico que orienta o olhar do investigador. A análise do dado-achado tem um duplo papel: ajudar a entender o aprendizado em curso e, ao mesmo tempo, impulsionar o refinamento/movimento teórico.

A escola é uma fonte de dados-achados, especialmente, sobre processos e usos de escrita.

O denominado “erro” pode se apresentar como um dado-achado aos olhos do professor, indicando-lhe caminhos para compreender melhor a aprendizagem de um aluno em particular e, ao mesmo tempo, orientando-o na criação de contextos significativos em que o aprendiz possa prosseguir aprendendo.

A despeito de uma escola *padronizada*, PH, como tantos outros alunos, acha uma saída. A dele é a de ter “sacado”, por diversas razões, a diferença — e, portanto, as condutas que deve seguir na escola e na vida. Outras saídas, no entanto, são estigmatizadas. O desinteresse, a desatenção, a indisciplina, o desrespeito, o baixo desempenho ganham estatuto de *anormalidade* e encontram na socie-

dade nomes e modos de avaliação e de tratamento: dislexia, déficit de atenção, hiperatividade, déficit de processamento auditivo central, deficiência mental, dificuldade de aprendizagem. Esses supostos problemas — recorrentes em nossa época — reforçam o conceito de padrão adotado pela escola e pela clínica. Criam-se novas patologias e novos indivíduos (a)normais. Difícil é imaginar com base em que critérios se estabelece a normalidade. Essa é a dúvida de Calvin (personagem de Bill Watterson) diante do comportamento de seu pai, de quem espera um comportamento normal. Enquanto brincam em uma manhã de neve, Calvin comenta com Haroldo: “As crianças não têm muita experiência”. A gente acha que ‘*normal*’ é aquilo que nossos pais fazem”. Nesse exato momento, seu pai entra em casa, todo contente, coberto de neve, e diz: “Uau, como adoro feriados! Acordar às 6, correr 10 km na neve e depois comer um mingau!”. Calvin, estupefato, diz para Haroldo: “‘*Normal*’ talvez seja uma palavra forte demais”. Haroldo completa: “Acho que a gente saberia o que é normalidade se visse algo normal”. A tira mostra o risco de se tomar como critério de normalidade uma referência padrão — nesse caso, o pai, o único “anormal” na história.

Embora a vida nos últimos 10 anos tenha mudado muito, as mudanças não têm eco na escola *padrão*. Conservadora, mediada por um senso comum que a mantém, não encontra caminhos para absorver os efeitos dessas mudanças, nos valores, nos saberes, nos alunos. Diante desse fato, apresentamos nesta seção um conjunto diversificado de *dados-achados* de escrita, envolvendo vários sujeitos, com o objetivo de destacar diferenças em seu processo de aquisição e uso. Conhecer as diferenças ajuda a reconhecer o que, de fato, é próprio do processo, por um lado, e identificar os desvios que podem caracterizar, eventualmente, um processo patológico por outro. Discutimos, enfim, alguns papéis que *linguagem* e *cérebro* cumprem no processo de aquisição e uso da escrita/leitura: um aprendizado crucial para toda a vida, na escola e fora dela.

A linguagem em funcionamento: fazer e refletir por meio da escrita

Começamos por enfatizar a presença do inter-humano em cada um de nós. O *outro* é parte do sujeito e, ao mesmo tempo, dele é diferente. É pela multiplicidade de interações que se estabelecem — pela linguagem — que cada um se constitui como sujeito e aprende. Queremos com isso destacar o caráter *social, interativo*, próprio da linguagem.

Bakhtin (1929/1999) afirma que o diálogo é “a forma mais simples de comunicação verbal” exatamente porque permite ver claramente a alternância entre um *eu* e um *tu*. O princípio dialógico bakhtiniano deve, no entanto, ser entendido de forma expandida: a dialogia é própria da linguagem. Aquilo que cada um de nós diz é um já-dito por alguém, em algum tempo, e atualizado sob novas circunstâncias, com novos propósitos. Essa rede de dizeres passados, presentes, em permanente conjunção e projeção, produz aquilo que Maingueneau (1987/1989) denomina de *interdis-*

curso. O interdiscurso, portanto, faz parte do funcionamento discursivo da linguagem. Mas como isso se revela na escrita?

Vejamos um dado de PH, aos 6 anos, quando na pré-escola, às voltas com a aquisição da escrita. PH escreve um bilhete para a mãe para avisá-la que não conseguiu fazer a lição.

Dado 3: A lição



Há, nesse texto, indícios de um processo em franca evolução: a letra cursiva convive com a letra de fôrma, algumas vezes, em uma mesma palavra; o traçado da letra cursiva, bem como o sistema ortográfico, mostram-se instáveis. Há marcas de *refacção* (Abaurre et al., 1997), isto é, de reescritas que revelam a leitura que a criança faz daquilo que escreve. Isso mostra como leitura e escrita passam a ser solidárias. Algumas dessas marcas são legíveis, outras não. A segmentação das unidades da escrita é um desafio, mostrando, claramente, a circulação que há entre a enunciação escrita e a oral: a escrita segmentada da palavra “con-

segui” (com + segui) talvez seja motivada pelos sentidos das duas palavras, “com” e “segui”.

Queremos com esse dado chamar a atenção para a presença de outras pessoas no texto de PH, várias “vozes” que interferem em sua produção de maneiras diferentes (Ducrot, 1984/1987). Primeiro, o *outro-destinatário*, sua mãe, para quem escreve o bilhete; segundo, o *outro-leitor* imediato, ele mesmo, que muda de papel enquanto escreve-lê-reescreve o texto e, finalmente, um terceiro participante (LN), que auxilia a atividade em curso. Observe-se no canto esquerdo inferior do bilhete a escrita de *Alição*. Esse escrito foi feito pela pessoa que cuida de PH enquanto seus pais trabalham, com quem ele passa todas as tardes e a quem recorre em momentos de dúvida. LN, de 33 anos, procedente de zona rural, freqüentou pouco a escola, que abandonou para trabalhar na lavoura — e, tal como PH, tem dúvidas a respeito de como deve segmentar as palavras na escrita. Pode-se observar, pelo traçado irregular, sutil, que PH une as palavras *a* e *lição*, depois de tê-las escrito separadamente, na linha acima da produção de LN. LN tem, pois, um papel ativo na produção de PH e, juntos, procuram decifrar alguns enigmas da escrita.

Essa interação — ou esse tipo de prática social particular estabelecida entre PH e LN — é também uma prática discursiva. Desse conceito, interessa aqui o amálgama entre a linguagem e a práxis humana. Fazer lição de casa, portanto, é uma prática discursiva, que pode contar com vários protagonistas; no caso de PH, com a presença de LN.

Em suma, é devido à natureza *dialógica* da linguagem (Bakhtin, 1929/1999) que, em meio a diferentes tipos de práticas discursivas, diferentes pessoas estabelecem as mais variadas relações sociais: interações entre crianças, interações entre adultos, entre adultos e crianças, entre letrados e não-letrados, entre pessoas com dificuldades de linguagem e pessoas sem dificuldades de lin-

guagem; enfim, estamos nos referindo à heterogeneidade dos sujeitos e da linguagem.

Tais interações não se dão no vácuo, no vazio. Elas estão sempre ancoradas numa determinada prática social, seja na escola, no clube, em festas, no trabalho, na parada do ônibus, no elevador. E cada uma dessas situações de uso da linguagem tem suas peculiaridades: há uma *pragmática* em pauta para cada uma delas, ou seja, um conjunto de regras culturais e sociais que regulam esses encontros via linguagem.

Desse ponto de vista, a linguagem está presente nas mais variadas ações humanas: tanto nas *monologadas*, *silenciosas* — quando o aprendiz, às voltas com um problema, pensa “com seus botões”, partindo daquilo que já sabe sobre ele, faz associações e relações entre saberes já experimentados e/ou compreendidos — quanto nas *interativas* e *públicas* — quando o aprendiz pergunta, confronta suas hipóteses, ouve as explicações de seus pares, lê uma “novidade”, ouve um fato por ele ainda desconhecido. A linguagem, portanto, é continuamente renovada a cada situação interativa ao mesmo tempo que transforma o sujeito. O aprendizado — mediado pelo uso cognitivo e social da linguagem — torna-se assim um contínuo exercício de reformulação de opções solitárias e históricas (Franchi, 1977/1992).

Dizer/escrever algo a alguém e ler/compreender o que é dito/escrito depende, além do uso de uma língua, de outros sistemas: o sistema de boas maneiras, os sistemas de referência e “o sistema da hierarquia entre os falantes, das suposições derivadas do conhecimento mútuo, enfim, da cultura”, como nos lembra Possenti (1992).

Quem já passou pela experiência de viajar para um outro país sabe que saber a língua é insuficiente para participar, de fato, das práticas sociais locais. Nelas, entram em jogo, como vimos, uma série de fatores vinculados às *condições de produção do discurso*

(Geraldi, 1991/1993), que são fundamentais para que a interação se dê a contento.

Isso mostra que o uso da linguagem demanda um *trabalho com e sobre* a língua “que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências” (Franchi, 1977/1992). E é esse trabalho que interessa à escola, ou seja, fazer linguagem e refletir sobre ela. É esse trabalho que deve acontecer em sala de aula, dando visibilidade às ações do aprendiz para que se possam analisar os processos de significação verbais e não-verbais — e as relações entre eles —, de modo a intervir no processo de aquisição da escrita quando for oportuno (Coudry, 1986/1988).

O cérebro em ação: trabalho e atividade reflexiva

É a capacidade de aprender do cérebro, em todos os níveis, que faz do homem um sujeito aprendiz (desde que não acometido de doenças que destruam partes essenciais do sistema). Essa *plasticidade*, tanto do cérebro quanto do sujeito — é o que acreditamos — deve servir de inspiração para os desafios do ensino. Por isso tomamos, nesta seção, os fundamentos teóricos sobre o cérebro desenvolvidos pelo neuropsicólogo russo A. R. Luria.

As funções superiores — linguagem, memória, percepção, atenção dirigida, gestualidade, raciocínio intelectual —, assim chamadas para se diferenciarem de estruturas elementares, como ações reflexas e automatizadas, são concebidas na relação do homem com outros homens, consigo mesmo, com as coisas, com a cultura local, com as culturas do mundo e com a natureza. São construídas ao longo da vida e, por isso mesmo, historicamente contextualizadas. Tais funções envolvem o funcionamento de todo o cérebro, numa rede de estruturas e áreas, algumas específicas, funcionando como base, outras menos especializadas e aptas a

tecer relações dos mais diversos tipos que redundam em aprendizados, memórias e práticas.

O cérebro é um órgão que não se vê e que tudo vê. Gerencia um corpo — que fala, age, respira, come, ama, brinca, aprende, lê, escreve, ouve, tem medo, raiva etc. — presente, datado, localizado. Assim, as ações que comanda se nutrem desse ambiente historicamente estabelecido, numa relação contínua de reciprocidade entre ele, o corpo e o ambiente. Cada ação humana aprendida convoca estruturas e funções específicas (dadas pelo patrimônio da espécie) que, por sua vez, se relacionam a outras menos especializadas (postas pela cultura e responsáveis pelas diferenças entre as pessoas), cujo funcionamento conjunto resulta na ação em questão. Essa relação entre o geral e o específico, baseada em uma organização hierárquica, exige um trabalho coordenado e integral de todo o cérebro e sustenta toda aprendizagem humana.

Focalizamos a seguir, brevemente, os três blocos de funcionamento do cérebro descritos por Luria (1979), com suas principais estruturas e funções. Para o entendimento do funcionamento geral do cérebro, usaremos a escrita como exemplo de uma atividade complexa. Para mostrar a dinâmica do processo não apresentaremos os blocos em seqüência.

Toda criança que entra na escola tem algum tipo de conhecimento que será usado nesse novo aprendizado. Pode se tratar de crianças favorecidas por um ambiente familiar em que a escrita está presente ou não. Mesmo nesse último caso, a criança acumula experiências úteis ao aprendizado da escrita como, por exemplo, grande desenvoltura motora, orientação espacial, coordenação visuo-motora — isso sem mencionar todo e qualquer tipo de contato que mantém com práticas sociais que lidam direta ou indiretamente com o oral/escrito.

Sobre os sistemas verbal e não-verbal. A atividade simbólica integra sistemas da ordem do verbal (a linguagem oral e a escrita) e do não-verbal (gestos, desenhos, figuras, imagens, música, sons das coisas e dos animais, cheiros, texturas, sabores). Esses dois tipos de sistema estão envolvidos na produção e na atribuição de sentidos. Para ler histórias em quadrinhos, por exemplo, é preciso usar esses dois sistemas simultaneamente: há coisas escritas e desenhadas, e o sentido resulta da conjunção delas.

Supondo então que a criança já tem um patrimônio orgânico e cultural, é fundamental que tenha uma disposição para o novo aprendizado, motivado por vários fatores, como por exemplo:

- ▶ a ida à escola marca uma nova etapa na vida da criança;
- ▶ todas as crianças estão na escola;
- ▶ a criança gosta de livros e de computador;
- ▶ ela assiste à televisão;
- ▶ ela quer escrever uma carta para os avós que moram em outra cidade etc.

Essa disposição dada por um estado vigil do cérebro é responsável pela atenção dirigida, imprescindível para qualquer aprendizado e suportada por estruturas que compõem o **Bloco I** do cérebro descrito por Luria (1979). Quando essa atenção dirigida deixa de acontecer? Em dois tipos de situação: quando há um decréscimo da atividade cerebral, por exemplo, em estados de sonolência e embriaguez; ou quando o foco de atenção é deslocado por interferência de necessidades, emoções e desejos: fome, paixão, vontade de estar em outro lugar, preocupação etc.

O resultado do declínio da atenção em sala de aula se manifesta de várias formas: indisciplina, distração, desinteresse, conversa paralela, agressividade. Para manter essa atenção dirigida em sala de aula é crucial envolver os alunos em atividades que sejam significativas e relevantes para eles e controlar as condições ambientais em níveis compatíveis com os órgãos dos sentidos, especialmente com a audição.

A atenção dirigida não depende só do pleno funcionamento do Bloco I do cérebro. Depende ainda de estruturas mais complexas que atuam em conjunto para monitorar seu funcionamento. Isso é feito com a participação da porção *pré-frontal* do cérebro que compõe o Bloco III e desempenha um papel crucial no planejamento e checagem da aprendizagem. Além de monitorar a atenção, a região *pré-frontal* também controla as informações que chegam ao cérebro pelas vias que se ligam aos órgãos dos sentidos. Para aprender a escrever é desejável especialmente ver, ouvir, pegar, orientar-se no espaço, sendo o Bloco II do cérebro o responsável pelo recebimento, a elaboração e o registro de tais informações, em áreas específicas que se localizam na porção *posterior* do cérebro.

O **Bloco II** é formado por *três camadas* de neurônios que se sobrepõem: a primeira recebe as informações dos órgãos sensoriais, a segunda analisa as informações, dispondo para isso de neurônios mais e menos especializados (por exemplo, a orientação espacial resulta do cruzamento de informações visuais, auditivas e cinestésicas) e a terceira sintetiza as informações que resultam do trabalho das duas camadas anteriores (por exemplo, tudo que antecipa o ato de escrever).

O Bloco II do cérebro prepara, então, as ações a serem realizadas sob o comando do **Bloco III**: “(...) um aparelho especial, capaz de criar e manter as necessárias intenções, elaborar programas de ação a elas correspondentes, realizá-los nos devidos atos e, o que é de suma importância, acompanhar as ações em curso, comparando o efeito da ação exercida com as intenções iniciais” (Luria, 1979, p. 107).

Sobre atenção. O conceito de atividade seletiva proposto por Luria refere-se à capacidade de dirigir a atenção para uma coisa e não para outra durante uma determinada atividade. Isso implica a inibição de fatores que nela co-ocorrem e não são importantes para a sua execução. Em sala de aula ouvem-se vários barulhos do mundo: passarinhos cantam lá fora, alguém espirra, um caminhão passa na rua, ►

uma porta bate etc. Quando algum desses ruídos interfere no trabalho em sala de aula, significa que houve um decréscimo na atenção seletiva. Muitas salas de aula transformaram-se em um ambiente prejudicial para a manutenção da atenção seletiva. Falar ao mesmo tempo, falar muito alto para tomar a palavra e ser ouvido são atitudes que atrapalham o aprendizado e são nocivas à saúde (audição e voz). O controle das condições — especialmente das relacionadas à audição — é uma ação preventiva.

Análogo ao que caracteriza o Bloco II, o Bloco III também é formado por três camadas que atuam em ordem inversa à do segundo: a terceira é responsável pela formulação de intenções relacionadas à escrita, ao seu planejamento e monitoramento, aproveitamento de aprendizados anteriores e inibição de estímulos que interferem na sua realização; a segunda prepara e coordena todos os gestos necessários para escrever (movimento óculo-motor, movimento de mão e dedos, manutenção da postura, por exemplo) em consonância com as metas estabelecidas, e a primeira é responsável pela execução do ato de escrever propriamente dito. Veja a seguir, de forma simplificada, as principais funções cerebrais envolvidas na escrita:



Visão simplificada do “cérebro em ação” na atividade de escrita.

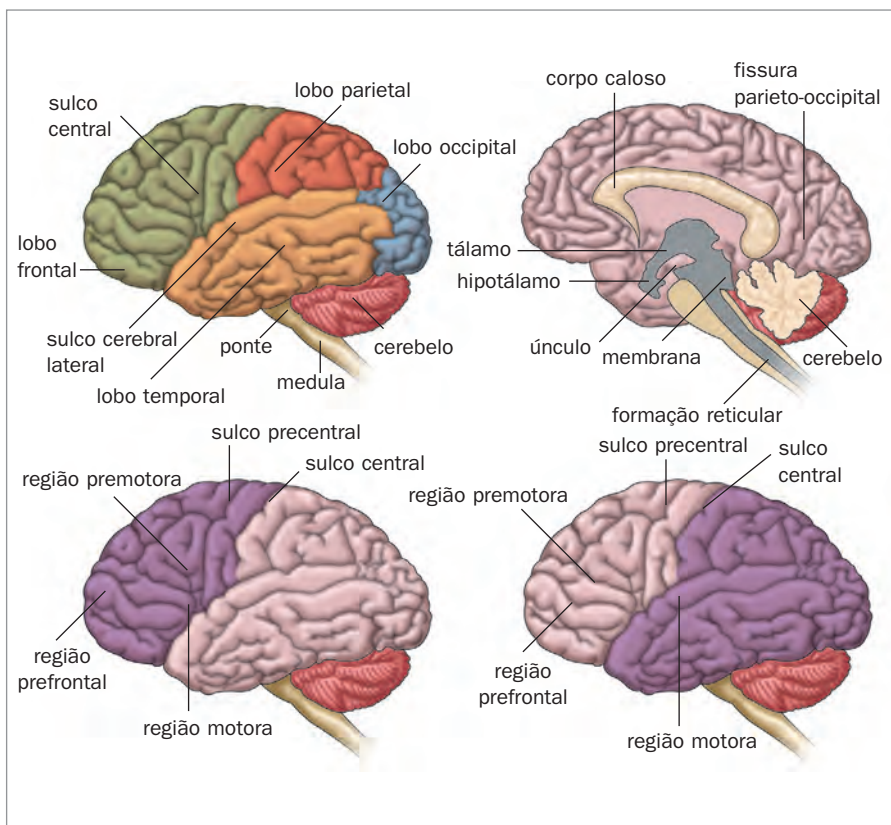
O ato de escrever, portanto, apenas começa com um estado de alerta por parte do sujeito (Bloco I). Em seguida, tem-se a obtenção, elaboração e registro das informações do mundo exterior (Bloco II) e, finalmente, o estabelecimento de intenções, a programação da ação e sua realização continuamente monitorada e ajustada (Bloco III). Sem o trabalho coordenado dos três blocos não há aprendizado possível.

A Figura 1 ajuda a identificar e compreender a anatomia geral do cérebro. O desenho superior esquerdo apresenta uma visão do hemisfério esquerdo. Os demais desenhos dessa figura identificam — em preto — os três principais blocos do cérebro envolvidos nas ações humanas, sendo a escrita uma delas (Luria, 1970).

Em suma, a organização do cérebro em blocos abrange todas as regiões cerebrais (externas e internas) que se subdividem, por sua vez, em uma porção anterior envolvida no funcionamento de atividades motoras — falar, andar, pegar, nadar — também denominada de *área dinâmica*, e em uma porção posterior, chamada *gnósica*, que trata de processos perceptivos — auditivos, visuais, táteis-cinestésicos (provenientes da sensação que o movimento provoca), olfativos — e de suas relações.

Sobre os hemisférios cerebrais. As diferentes regiões cerebrais — porções anterior e posterior — formam dois hemisférios — direito e esquerdo — que se unem por meio de um espesso feixe de fibras nervosas: o corpo caloso. O hemisfério esquerdo controla a metade direita do corpo e vice-versa, em virtude do cruzamento de fibras nervosas. Embora o sistema nervoso seja simétrico, ao longo do desenvolvimento da criança, os hemisférios se especializam para algumas funções, sendo um dominante em relação ao outro. Disso depende, por exemplo, a dominância para a linguagem e a preferência manual. No destro, o hemisfério esquerdo é o dominante e, no canhoto, o direito. Isso revela a estreita relação entre trabalho (dominância manual) e linguagem. Assim, os hemisférios têm entre si uma assimetria funcional: o esquerdo é responsável por funções relacionadas à linguagem e o direito, por funções relacionadas a percepções espaciais, gestualidade e musicalidade.

Figura 1. Visão anatômica e funcional do cérebro.

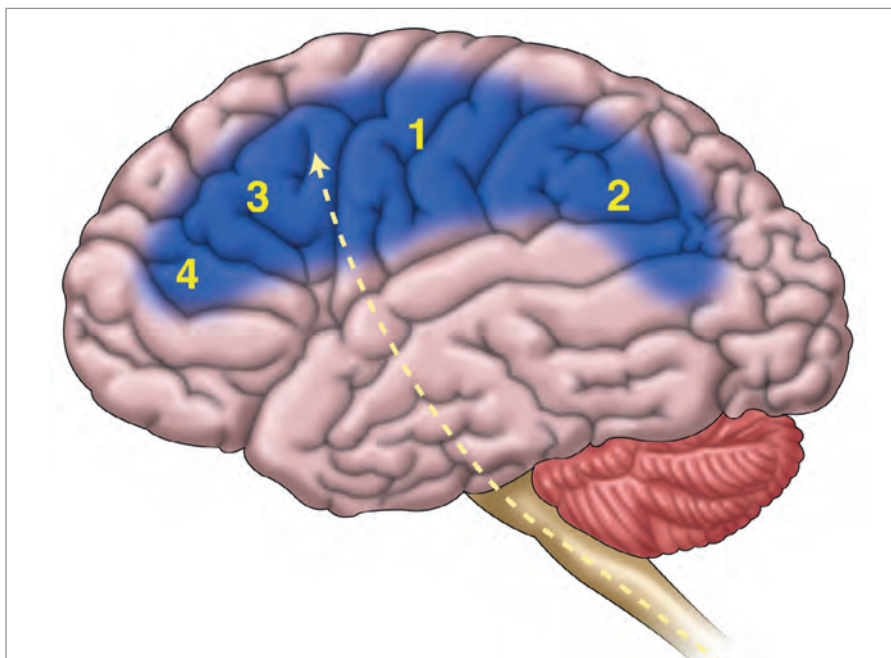


Fonte: <http://www.comnet.ca/~pballan/Functsystems.htm>

O primeiro Bloco (desenho superior direito) é formado pelas áreas superiores do tronco cerebral, composto, particularmente, pelo hipotálamo, tálamo ótico e sistema de fibras reticulares, sendo responsável pelo estado de alerta do cérebro e pela seleção contínua de estímulos. O segundo Bloco (desenho inferior esquerdo) — que se localiza na porção posterior do cérebro formada pelos lobos parietal, temporal e occipital — desempenha um papel-chave no recebimento, elaboração e registro das informações que chegam ao cérebro. O terceiro Bloco (desenho inferior direito) — localizado na porção anterior do cérebro, composta pelo lobo frontal — é responsável pela formação de intenções e programas de ação.

Veja na Figura 2 como se dá o trabalho conjunto e coordenado das diferentes regiões cerebrais envolvidas em um movimento voluntário, como a escrita.

Figura 2. O cérebro em ação no movimento voluntário.



Fonte: <http://www.comnet.ca/~pballan/Functsystems.htm>

O movimento voluntário é controlado por complexas zonas corticais e subcorticais: (1) a região pós-central (posterior ao sulco central ou sulco de Rolando) lida com o feedback sensorial enviado pelos músculos; (2) a região parieto-occipital se envolve na orientação espacial do movimento; (3) a região pré-motora encadeia harmonicamente diferentes partes do movimento; (4) a região frontal programa o movimento a ser realizado. Lesões cerebrais nessas diferentes regiões afetam de diferentes maneiras o movimento voluntário.

Dada a complexidade do sujeito e de seu funcionamento cerebral, a escola deve aproveitar esse imenso potencial e revertê-lo em aprendizagens complexas. Atividades como ditado e cópia,

comuns na prática escolar, quando repetitivas e descontextualizadas podem levar os alunos a uma subutilização de seus talentos. Em outras palavras, podem interferir negativamente no funcionamento do Bloco I do cérebro, sem o qual a aprendizagem é impossível: a falta de motivação leva o aluno a dirigir sua atenção para outros interesses que o afastam da tarefa em questão.

Isso não quer dizer que o ditado e a cópia não possam ser bem aproveitados em sala de aula. Há professores que usam esses expedientes de forma produtiva, colocando os alunos diante de questões de escrita. Veja como uma professora de História e Geografia de uma 3ª série do ensino fundamental justifica e contextualiza, em uma circular endereçada aos pais, os exercícios de cópia no processo de escrita:

- “(...) Por meio deles [exercícios de ortografia — cópia, interpretação de
- enunciados, relação e resolução], os alunos tornam-se conscientes
- do processo de escrita, praticamente esquecido nos dias de hoje, e
- passam a analisar os aspectos morfosintáticos relativos à ortografia,
- as diferentes relações existentes entre a fala e a escrita e também as
- restrições impostas ao emprego das letras pelo próprio contexto das
- palavras, frases, comentários e textos que serão por eles produzidos
- gradativamente (...)”.

Quando a escola estimula os alunos a se engajarem em atividades criativas que requerem a formulação e verificação de hipóteses, o estabelecimento de associações e relações de naturezas diversas, a busca e utilização de novos conhecimentos, os alunos aprendem mais e melhor. Exemplo disso é a grande divulgação do “Internetês” entre jovens de todas as classes sociais. A despeito de ter ou não um computador em casa, boa parte dos alunos das escolas dos centros urbanos comungam de um outro modo de escrever em PB que tem deixado os professores preocupados — tanto por não saberem com ele lidar, quanto por dele terem um pré-conceito que atrapalha uma análise isenta.

Sem julgar, neste momento, esse tipo de escrita, é importante analisar a complexidade de relações que os alunos fazem para fabricar e utilizar essa linguagem. São necessárias relações entre o que é do ponto de vista do sistema ortográfico da língua e o que é do sistema fonológico dessa mesma língua; entre sistemas não-verbais e a língua; entre a língua materna e a língua inglesa (seja por uma relação direta ou indireta com esse idioma) etc. Isso mostra que nossos alunos, muitas vezes desinteressados e pouco produtivos em sala de aula, são capazes de escrever — e muito! — na vida fora dela.

Como é a escrita fora da escola?

Com o objetivo de contextualizar os conceitos apresentados na seção anterior, destacaremos o papel de algumas funções do cérebro envolvidas em alguns dos textos produzidos pelos sujeitos nas próximas seções.

O texto que segue (Dado 4) mostra um pouco da relação de LN com a linguagem em sua representação oral e escrita. Trata-se de uma pessoa falante de uma **variedade vernacular** desprestigiada e estigmatizada do PB, como tantas em nosso país, que foi morar em uma cidade grande, o que mudou radicalmente seus hábitos e a fez enfrentar novas experiências de vida.

A **variedade vernacular** ou **popular** é uma das variações lingüísticas que se observam na língua quando posta em funcionamento por falantes e escreventes. De uma maneira geral, a variedade está relacionada ao grupo social a que pertence o sujeito e/ou à sua região geográfica.

A variedade popular convive com a variedade culta ou norma culta. O senso comum crê — equivocadamente — que esta última é a língua por excelência. "A variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, por um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, por outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo 'correto' de falar" (Alkmim, 2001, p. 40).

A escola padrão toma a norma culta como padrão, como se essa variedade fosse a única possível, desvalorizando as variedades vernaculares usadas pelos alunos.

A escola, assim como deve despertar os alunos para escreverem vários tipos ▶

de textos, deve incentivá-los a compreender as variações da língua, orientando-os na seleção de modos de falar/escrever compatíveis com as diferentes situações interativas. Se se pede, por exemplo, que um aluno escreva uma história em quadrinhos protagonizada pelo Chico Bento, é desejável que ele use a variedade do personagem. Se for uma história do Blogozinho, o aluno deverá usar o Internetês. Se se tratar de uma carta endereçada ao diretor da escola, deverá ser escrita seguindo as regras da norma culta. O critério de certo/errado passa a ser o da adequação em função do gênero de discurso e de suas condições de produção e não o de não corresponder a uma variedade que lhe é imposta como a única possível, muitas vezes a ele inacessível, a não ser na escola.

Pouco adianta, no Brasil, para as classes pobres que estudam em uma escola pública destruída tão rapidamente pela ditadura e que estamos ajudando a recompor, medir a escolaridade pelos anos que se frequenta a escola. LN cursou até a 3ª série do ensino fundamental e abandonou os estudos para trabalhar na lavoura, o que também é uma realidade brasileira que estamos lutando para mudar.

Dado 4: Lista de compras



O que há nessa lista de compras, sob o ponto de vista da relação oral/escrito e dos conhecimentos que se aprendem fora da escola?

O texto de LN mostra que ela sabe fazer uma lista de compras e que tem domínio desse gênero: a disposição no espaço do papel e a separação por itens — alimentos e material de limpeza — ilustram esse conhecimento. Isso revela a atuação conjunta da região têmporo-parieto-occipital do cérebro (porção posterior), responsável, nesse caso, pela coordenação visuo-espacial e por escolhas lexicais apropriadas, o que resulta na composição do texto em linhas e colunas ordenadas por categorias semânticas. Alguns aspectos da escrita dos itens da lista indicam que não há domínio completo do sistema ortográfico do PB, convencionalmente usado; mostram também que há um cérebro em ação, um sujeito em questão que faz hipóteses, supõe formas, conhece representações de certas letras em determinados contextos fonológicos, desconhece outras. Não sabe, por exemplo, que a letra *g* antes de *a* tem som de *ga* e não de *ja*. O domínio que tem do sistema ortográfico não é suficiente para impedir o vai-e-vem da fala e da escrita (*vrede*; *detregete*; *loças*; *ingienico*); por isso mesmo a marca do sabão (Ypê) vem associada à forma, “em pó” — o que LN registra como *impé*. A marca da nasalidade, ora para mais (*ingienico*), ora para menos (*brilhate*), mostra a complexidade dessa representação em nossa língua e o trânsito entre o oral e o escrito.

É interessante destacar a relação desse sujeito com a escrita no que diz respeito a como se escrevem algumas palavras do texto: em *mussarela*, em vez de duplicar o *s*, duplica o *r*; em *Bacom* e em *Catchup* (que pode ser escrito *ketchup* ou *catchup*) representa bem o som [ei] do inglês com a letra *a*; no primeiro caso, finaliza a palavra com *m*, como é usual em português; no segundo baseia-se na fala e representa bem, não ortograficamente, mas foneticamente. Note-se ainda, acima da palavra *mussarela*, uma rasura:

sinal de que LN está atenta ao que escreve e monitorando sua ação, o que mostra o funcionamento dos blocos I e II do cérebro.

Se, por um lado, existem pessoas como LN, que passaram pela escola sem que ela modificasse a qualidade de seu texto, mas fazem um uso funcional da escrita que têm para aquilo que precisam na vida, existem, por outro, as que fazem um uso diferente da escrita fora da escola. É o caso, por exemplo, dos internetas, que construíram o Internetês para esse fim. Cada vez mais essa linguagem ganha lugar em outras mídias, popularizando-se entre aqueles que não têm computador e nunca entraram na Internet.

A circulação de formas lingüísticas não-convencionais, como o Internetês e seus *emoticons* preocupa a escola que, sem conhecê-las, adota uma postura preconceituosa, análoga à que vem adotando — desde que foi aberta para todos — em relação às variedades vernaculares desprestigiadas. Ao contrário, a escola deveria estar atenta a esse modo de escrever, tomando-o como uma “outra linguagem” — porque serve a um outro jogo entre os interlocutores — e como uma “outra língua” — porque utiliza parte do sistema do PB conjugado a outras regras. Como exemplo de uma regra do Internetês, tem-se a substituição do acento agudo pela escrita da letra *h*. Essa língua serve a certas práticas sociais bem estabelecidas, que se orientam por certas condições de produção, também estabelecidas, e tem como protagonista um certo tipo de usuário. É evidente que há Internetês em outras línguas. Em inglês, por exemplo, *you are* é escrito com as letras maiúsculas UR, usando-se, então, o nome das letras que compõem. A origem do nome do comunicador instantâneo ICQ é uma sigla derivada da expressão *I seek you* (“Eu procuro você”), cuja correspondência em termos da relação som/letra é: [ai] corresponde ao nome da letra “I” em inglês, [si] corresponde ao nome da letra “c” em inglês e [kyu] corresponde ao nome da letra “q” em inglês. O interessante

é que a expressão *I seek you* caracteriza a funcionalidade do programa, qual seja, a de encontrar pessoas via Internet.

O receio da escola de que o Internetês ultrapasse as fronteiras da Internet — o que já está acontecendo — e invada definitivamente os textos escolares dos alunos só vai se concretizar, de fato, se a escola não oferecer nenhuma alternativa de escrita que seja um exercício vivo, significativo, prazeroso e produtivo. Veja, a título de exemplo, um panfleto distribuído nas ruas de um bairro da cidade de Salvador, em janeiro de 2003:

Dado 5: Panfleto

A ladeira agora tem knal!
Canal do mIRC:
#rm_Barreto
Conheça hlera da rua Manoel.
Ainda há vagas para Op!

Que escrita é essa? Dirigida a quem? Quais as regras dessa língua? Na primeira frase do panfleto o autor estabelece uma relação com seu leitor, que é morador da Ladeira Manoel, como é conhecida a rua em que foi aberto um ponto de acesso para comunicação via Internet. Para isso, se dirige ao leitor usando o Internetês, eliminando certas redundâncias da língua: no caso, escreve o *ca* da palavra *canal* com uma letra só, o *k*, apropriadamente selecionada para tal finalidade. Diferentemente, ao se referir ao nome do programa de comunicação via Internet, escreve a palavra *canal* de forma convencional, seguida de seu endereço. Quando, novamente, estabelece uma relação com o leitor, usa o Internetês: em vez de escrever *a galera* — forma utilizada pelos jovens para se referirem à turma — escreve por extenso o nome da letra *h* (agá) no lugar do

artigo (a) seguido da primeira sílaba da palavra *galera* (*ga*). Por último, informa que estão à procura de operadores para o MIRC, escrito em Internetês: *Op*.

É interessante observar que a compreensão do material escrito passa — pelo menos até que o leitor decifre o segredo do escrito — pela leitura em voz alta. Por exemplo, ler *hlera* como a *galera* pressupõe um outro tipo de segmentação do escrito, baseada na síntese entre forma (a percepção visual do desenho da letra *h* e a percepção auditiva da leitura do nome da letra *agá*) e sentido (a expressão a *galera*). A relação som/letra, portanto, é de outra ordem. A complexidade envolvida na leitura de uma única “palavra” requer a ação conjunta de todos os blocos do cérebro: atenção ativa, síntese das informações perceptivas e realização do ato de ler.

Para melhor conhecer as especificidades dessa linguagem é importante observar como ela é produzida em seu nicho de origem, a Internet. Veja como uma adolescente de 15 anos escreve em seu **blog**.

Blog. O *blog* pode ser considerado uma versão virtual dos antigos diários, antes privados, atualmente públicos. São escritos por meio de um *Blogger*, uma ferramenta de Internet que ajuda a publicar o *blog*. O *weblog*, propriamente, é uma página web atualizada freqüentemente, composta por pequenos enunciados em forma cronológica. Os temas dos *blogs* abrangem uma infinidade de assuntos: diários, piadas, *links*, notícias, poesia etc.

Dado 6: Blog

<http://mahzinhamah.weblogger.terra.com.br/index.htm>

(...) kara no domingo eu fui lah na casa do meu tio... pq tipo... ele tava viajando ^^ eai ele pediu pra eu cuidar da Meg... yorkshire dele... mt linda!! *-* eu levei ela pra casa da minha voh... e fikei com ela e com minha mãe lah fora... aih eu virei as costas pra pegar água pra ela e *ploft* a cachorrinha caiu dentro da piscina!!! O.o' q dó! ela eh super fofa... + molhada daquele jeito ficou parecida com um ratinho magrelo! ^^' rssr tadinha aih eu sequei ela neh... logiko... e num desgrudei mais...! (...).

Além do que já foi comentado sobre o Internetês, esse dado mostra uma mistura do PB escrito com expressões comumente usadas pelos jovens na enunciação oral (*kara*, *tipo*, *O.o' q dó!*, *super fofa*, *tadinha*, *logiko*). Mostra, ainda, o ritmo de forma bem marcada por meio de *emoticons*, sinais de pontuação e onomatopéias (riso, barulho de afundar na água). Os asteriscos têm duplo papel: dão saliência ao que o escrevente quer enfatizar (usados antes e depois de *ploft*, por exemplo) e servem para desenhar uma “carinha” (*-*), às vezes com olhos “orientais”, dada a ascendência japonesa da autora do *blog* (Dado 6).

Nada disso é novo: esses símbolos parecem um *remake* de outros (Freire, 2003). Desde sempre o homem inventa símbolos que circulam entre participantes de grupos estabelecidos, não-legíveis por pessoas não-iniciadas ou não-autorizadas. Os jovens de hoje, aproveitando a plasticidade cerebral (Luria, 1970), exercem a função criadora da linguagem. A linguagem dá forma às coisas do mundo, mas não as fixa indefinidamente. Essa forma permite retomá-las — em um dado momento histórico — de tal modo que a cada vez seja possível estabelecer novas relações. A função criadora da linguagem é justamente essa possibilidade de retomar e reformular infinitamente (Franchi, 1977/1992) na construção e uso de um sistema verbal e não-verbal que os identifica e que convoca o funcionamento integrado dos dois hemisférios cerebrais, consideradas as suas especializações.

O que causa estranhamento nos textos dos dados 5 e 6 é a forma visual com que se apresentam, o que dificulta a leitura pelos não-iniciados que não os reconhecem como uma escrita possível. Esse desconforto se assemelha àquele sentido por sujeitos como LN ao lerem textos na forma cursiva. Nos dois casos o que está em questão são a análise e a síntese visuais do aparelho perceptivo que tem que ser reconfigurado para reconhecer (ler e interpretar) os limites que demarcam as unidades de sentido. Basta

lembrar o trabalho lingüístico-cognitivo que é preciso fazer para ler *hlera* como *a galera*.

Ficam de fora da escola muitos sujeitos e muitos textos. Sujeitos a quem falta o *padrão* adotado pela escola padrão — e que de fato não existe — e sujeitos que excedem esse mesmo padrão. São excluídas, portanto, pessoas que falam variedades vernaculares desprestigiadas e pessoas que usam o PB escrito combinado com Internetês. Sair do padrão de um modo ou de outro, portanto, não é novidade.

Há muitas formas de sair do padrão. Sujeitos que estão aprendendo a escrever em vários sistemas usam conhecimentos de um e de outro quando escrevem, formulando hipóteses de escrita que são avaliadas como da ordem do patológico. Fazem isso recorrendo à representação escrita do sistema fonológico de sua língua materna, por onde atribuem sentido ao que ouvem e lêem.

É o que ocorre com BS, 8 anos, brasileiro que se mudou para Genebra acompanhando seus pais. Ainda em aquisição da escrita do PB, foi ser alfabetizado em inglês em um país bilíngüe. Veja-se a complexidade lingüístico-cultural em que está imerso: fala PB em casa, assiste à televisão francesa e freqüenta uma escola de língua inglesa. Na escola, nos ditados que supostamente avaliam sua produção escrita em inglês, há marcas dos dois sistemas (PB e inglês). Ao tentar escrever *I am*, escreveu *I em*; e ao tentar escrever *I come*, escreveu *I com*, o que mostra um cruzamento absolutamente normal dos dois sistemas em aquisição. As palavras *em* e *com*, em PB, que BS conhece, entram no lugar de formas ainda desconhecidas por ele em inglês. O que ele faz? Escreve o que reconhece fonologicamente do PB. É mal-compreendido, erra e recebe o rótulo de disléxico. Se como PH — e a despeito da escola e do diagnóstico já recebido — BS encontrar uma saída, certamente será um falante/escrevente das três línguas com que convive.

Esse fenômeno que se observa em BS é muito comum entre

línguas que sofrem influências, por diferentes razões, de outras. Basta ir a um *shopping* em qualquer lugar do mundo para constatar a presença de palavras e expressões em inglês: *sale*, *40% off*, *hot-dog*, *fast food*, *drive-thru*, *self-service*, *sundae* etc. Basta um rápido olhar pelo interior do Brasil para ver a transformação desse léxico em palavras que convencionalmente não são mais nem de uma língua nem de outra, mas são aportuguesadas e, com o uso, muitas delas são lexicalizadas e dicionarizadas. *Futebol* é um bom exemplo: uma palavra do inglês para designar o esporte brasileiro mais genuíno.

A imagem a seguir mostra o modo como falantes do PB — que muitas vezes não dominam as regras da escrita do PB — escrevem expressões em inglês usando a variedade oral que dominam, como referência: o que ouvem do inglês é escrito em português. O autor desse cartaz usa a expressão *self-service* para caracterizar uma refeição, no mínimo, curiosa: ou se trata de um prato-feito (bem brasileiro) que custa R\$ 5,00, contanto que se coma até dois pedaços de carne (o terceiro custará mais R\$ 0,80); ou se trata de um *self-service* para tudo que não seja carne, cujo consumo é limitado a dois pedaços. É interessante pensar quais as razões que levam o autor a usar a expressão em inglês. Hoje no Brasil é frequente o uso da língua inglesa em bares, lanchonetes, restaurantes e lojas em geral. A introdução da expressão *self-service* tem como *efeito de sentido* atrair clientes para o seu estabelecimento.



Esses fenômenos, próprios de toda língua viva, deveriam ser trazidos para a sala de aula, em vez de serem desconsiderados. A partir deles, vários outros conhecimentos podem ser produtivamente explorados: a história, a geografia, a antropologia, a cultura de diferentes povos, além — é claro — da própria língua. É o que faz Maurício de Sousa, ao trazer a vida para as histórias em quadrinhos. Como um homem ligado em questões de seu tempo, retira dos variados tipos humanos os perfis de seus personagens. O resultado é a criação de uma turma — “a turma da Mônica” —, em que convivem crianças diferentes: a briguenta Mônica, a gulosa Magali, o Cascão, que tem horror a água, e o Cebolinha, que troca sons ao falar. Sem citar o Pelezinho, um craque de futebol; o Chico Bento, que fala caipira; o Anjinho, que só faz o bem; o pequeno cientista Franjinha; o fantasma Penadinho e o índio Papa-capim. Recentemente, novos personagens foram integrados a essa galera: o Luca, um menino cadeirante; a Dorinha, uma menina cega, e o Bloguinho, um menino fissurado em Internet, que fala Internetês. Com a criação de Bloguinho, Maurício de Sousa acolhe essa nova linguagem, contextualizando-a no personagem e, ao mesmo tempo, a diferencia de outras formas lingüísticas como as que caracterizam a fala do Chico Bento e a do Cebolinha. A marca do Bloguinho é um penteado em forma de arroba (@): nada melhor para caracterizar esse novo personagem, lançado em 2004.

Tal como Galileu, Maurício de Sousa é um bom exemplo a ser seguido pela escola.

Como é a escrita na escola?

Por que escrever textos é uma atividade complexa? Por pressupor uma série de operações lingüístico-cognitivas que vai muito além da codificação de sons em letras para escrever e da decodificação de letras em sons para ler, até porque tais relações são heterogêneas, não unívocas. Vários conhecimentos, a um só tempo, são necessários para escrever: manipular o sistema ortográfico de uma língua, o que requer o estabelecimento de relações entre som e letra, entre palavras e coisas, entre palavras e gestos, entre palavras e palavras, entre palavras e idéias, entre palavras e fatos. É preciso que o sistema da escrita esteja imerso em práticas sociais (discursivas) que fazem sentido para uma determinada comunidade de falantes dessa língua.

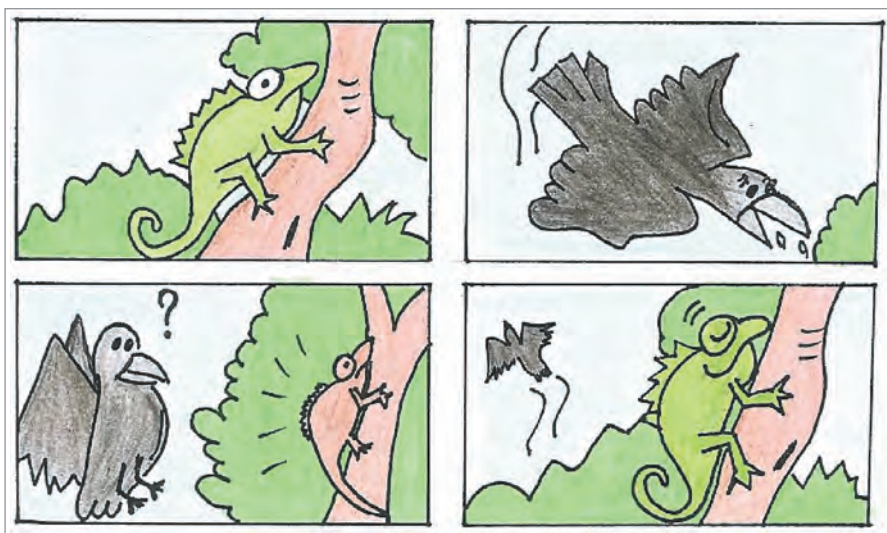
Que práticas são essas? Práticas que se contextualizam em função daquilo que as pessoas fazem: em casa, na escola, no trabalho e nos lugares que freqüentam; e mais o que vêem pelas ruas, em lojas, igrejas, cinemas, estádios de futebol, supermercados, caixas eletrônicos; e mais ainda o que lêem e ouvem a respeito de fatos ocorridos na cidade, no cenário nacional e internacional; as

leituras que fazem; as histórias que ouvem e contam; os casos que relatam. Trata-se de um sistema estabelecido de escrita imbricado com práticas culturais também estabelecidas e regulares, ambos em funcionamento.

No ensino da língua escrita, em geral, o que se observa é uma certa predileção pela forma (ortografia, pontuação, acentuação e formas gramaticais) em detrimento do sentido. É o que exemplificaremos com um texto escrito por uma criança de 8 anos (CG), aluno da segunda série do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. CG não apresenta dificuldades de linguagem oral.

Um primeiro ponto a ser observado é o modo como a professora solicita a atividade. Trata-se de um conjunto de quatro figuras que ilustra o encontro entre um camaleão e um gavião, assim instruído: “Observe as figuras e escreva uma história”. A solicitação da atividade não é neutra; ao contrário, induz a um certo tipo de texto. E a criança percebe isso.

Dado 7: O camaleão



Era uma vez um camaleão estava
na uma árvore subindo e descendo uma
árvore ficou e o camaleão ficou parado e ficou
com medo e o ave ficou parado e também
te ele vai em barra correndo e o
camaleão se relaxou e continuou a subir e
na árvore e depois ele ficou que
tinha e ficou relaxado e comendo os
insetos e ficou feliz e viveu feliz para sempre

O que CG faz para dar conta dessa atividade? Como se trata de uma história, introduz marcadores típicos de um gênero que conhece — as histórias infantis: *era uma vez* e *viveu feliz para sempre*, supondo que toda história comece e termine com essas formas. As figuras, por sua vez, determinam a descrição das ações nelas ilustradas. O modo como a criança desempenha a tarefa mostra um sujeito em ação e um cérebro em funcionamento que busca estratégias lingüísticas e cognitivas compatíveis com seu conhecimento de mundo e com usos de linguagem presentes, inclusive, na escola. É um ser do seu tempo. Age como se a tarefa fosse um quebra-cabeça em que identifica peças e modos de encaixe, o que mostra ter estruturas lingüísticas e cognitivas que dão suporte à atividade realizada.

Uma questão para a escola, em relação à escrita, é como transformar *retalhos* em uma *colcha*, ou seja, como ajudar a criança, a partir dos conhecimentos que ela tem e daqueles que ela pode adquirir fazendo essa atividade, a compor uma peça discursiva. É pelo exercício (solitário/reflexivo e social/público) da escri-

ta. Esse é o “pulo-do-gato”: de nada adianta lidar com cada *retalho* isoladamente, esquecendo que é o conjunto desses retalhos que dá forma à *colcha*, ou *sentido ao texto*.

O que de imediato chama atenção do leitor no texto da criança é a instabilidade na representação escrita dos sons surdos e sonoros e, portanto, da relação som/letra. Tal instabilidade tem sido (mal)interpretada, tanto pela escola quanto pela clínica, como *troca de surdas por sonoras* e carrega o estigma do chamado erro escolar, compatível, por sua vez, com várias patologias — dislexia, dificuldade de aprendizagem, desvio fonológico, desordem do processamento auditivo — em que há um mesmo sintoma servindo a várias desordens. A patologização (Coudry e Mayrink-Sabinson, 2003) desse tipo de instabilidade — e de outras — serve para justificar a heterogeneidade que caracteriza o aprendizado e o aprendiz. Essa atitude acaba por esconder o que a criança sabe sobre a escrita e sobre o mundo: as formas ortográficas que utiliza, a seleção e a combinação de recursos expressivos que garantem a produção do sentido, o uso de formas cristalizadas de histórias infantis, o ritmo e a temporalidade que confere ao texto, compatível com a interpretação que faz dos detalhes das figuras e de seus personagens e as tentativas de (re)escrita que mostram a atividade reflexiva durante o exercício da própria escrita.

Essas chamadas trocas, muitas vezes já rotuladas de desvio fonológico, por médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores são interpretadas como típicas do processo de aprendizagem inicial da escrita em que há instabilidades no uso da escrita até que a relação som/letra seja de fato estabelecida. Não são todos os sons surdos representados no escrito por sonoros correspondentes. Uma motivação para isso (e que nada tem de patológico ou negativo) pode ser a fala sussurrada — momento em que não há vibração das pregas vocais — que acompanha a elaboração de um texto escrito e que leva a criança a representar na escrita o

que ouve de si mesma. No ditado escolar, fenômeno semelhante acontece: a professora fala em voz alta e a criança repete baixinho para escrever. Nas duas situações a percepção que a criança tem de sua fala serve de âncora para a escrita. Como se trata de uma fala sussurrada, a informação recebida, elaborada e registrada pelo Bloco II é distorcida e produzida como tal no texto.

É normal que isso ocorra. Trata-se de uma estratégia da qual a criança lança mão por várias razões: para não esquecer o que ouve e para planejar o que vai escrever, para selecionar a letra que supostamente corresponde ao som que produz e, por fim, é um procedimento típico de uma atividade reflexiva com a linguagem.

Essas hesitações e ensaios são próprios da linguagem em funcionamento, seja na linguagem oral, seja na escrita. Ocorre que na linguagem oral passam despercebidos e não deixam rastros. Como na escrita são registrados, ganham visibilidade e se transformam facilmente em erros.

Sob a nossa ótica, esses supostos erros são fonte de dados (os dados-achados) de um processo em andamento que podem ser produtivamente usados na intervenção, com vistas a dar continuidade a esse aprendizado.

Mostraremos dois tipos de intervenção possíveis de ocorrer: uma *corretiva* e outra *criativa*. Uma toma as instabilidades como erros e sua correção não ajuda a criança a reelaborar seu texto; ao contrário, a impede de ultrapassar a condição de escrevente inicial. Outra permite várias possibilidades de reescrita, tanto em relação ao sistema da escrita quanto aos conhecimentos que

podem ser veiculados e aprendidos no fazer mesmo do texto. Uma ressalva, no entanto, precisa ser feita: a intervenção corretiva não é por si só negativa, podendo ser produtiva quando se antecipa e/ou se segue à intervenção criativa. Pode ocorrer, por exemplo, que o professor inicie



Veja, sobre esse assunto, o volume *Aprender a escrever (re)escrevendo*, de Sírio Possenti, nesta coleção.

sua intervenção fazendo correções de instabilidades mais aparentes para depois dar seqüência à ação pedagógica em direção a uma intervenção criativa, de modo que os textos possam, de fato, evoluir. Em outras palavras, a intervenção corretiva pode bem ser incorporada à intervenção criativa (tal como já dissemos a respeito do ditado e da cópia).

Intervenção corretiva

Vejamus uma proposta de reescrita do texto apresentado (Dado 7):

Era uma vez um camaleão que estava numa árvore, subindo. De repente, uma ave chegou e o camaleão ficou parado e ficou com medo. A ave ficou parada e de repente vai embora correndo.

E o camaleão relaxou e continuou a subir na árvore e depois ficou quietinho, ficou relaxando, comendo os insetos e ficou cheio.

E viveu feliz para sempre.

Esse tipo de intervenção se concentra na correção ortográfica — *numa, subindo, de repente, chegou, ficou, parado, medo, embora, correndo, relaxou, depois, comendo, insetos, cheio, viveu, sempre* — e na correção da pontuação e paragrafação. Não se atém, no entanto, a questões sintáticas e semânticas cruciais para a produção textual: repetição de palavras (*ficou, de repente*); uso recorrente do conectivo *e*, imprecisão lexical (*ave, ave correndo, cheio, de repente*), sem falar na omissão de conhecimentos novos a serem introduzidos no texto, que ampliam as condições de textualidade, interferindo, de fato, na qualidade da relação da criança com a escrita. Um cuidado é preciso ter para que a textualidade se desenvolva: em nome, supostamente, de resguardar a autoria, esse tipo de intervenção mantém o texto tal como originalmente se apresentou, não promovendo nele mudanças além das ortográficas.

Essa atitude revela uma concepção restrita do que é escrever, em que se observa uma separação entre requisitos próprios da escrita e requisitos próprios do texto, como se eles não tivessem relação entre si. Os primeiros tornam-se pré-requisitos de um texto que nunca se realiza. Questões como pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas etc. só ganham sentido em um texto; fora dele, restringem-se a conhecimentos sobre a escrita (conhecimento metalingüístico) e se tornam partes que não se juntam para formar um todo consistente.

Essa prática escolar dificulta a produção de textos por não interferir em aspectos próprios da textualidade; tampouco desencadeia nos alunos o interesse pela leitura e produção dos diversos gêneros de discurso que caracterizam o uso da escrita. Parece que nunca chega a hora de mexer no texto do aluno de forma a torná-lo texto de fato. As correções se restringem àquilo que o preconceito marca como estigmatizado: ortografia, concordância (nominal e verbal, de gênero e número), pontuação e configuração geral do texto, como se elas dessem qualidade à materialidade textual apresentada pelos alunos.

Intervenção criativa

Reescrever é modificar o texto para torná-lo melhor, de acordo com vários critérios envolvidos na construção da textualidade, sem se limitar à correção, mas apontando diferentes possibilidades de escrever o que já foi escrito, considerando o nível do aluno e ampliando conhecimentos a serem incorporados ao texto. É isso que promove avanços no processo de aprendizagem e que confere autonomia e autoria a quem escreve.

Vista desse modo, a intervenção do professor nunca é a mesma para alunos diferentes; cada qual tem uma história parti-

cular de relação com a escrita (Abaurre e Coudry, a ser publicado) que, socializada em sala de aula, leva os alunos a terem contato com outros tipos de texto — os de seus pares — que, na certa, vão interferir positivamente na sua produção pessoal. A escrita, portanto, é uma atividade ao mesmo tempo individual e coletiva e não deve ser padronizada de forma a apagar as marcas singulares dos diferentes aprendizes.

Apresentamos, a seguir, duas intervenções possíveis para o texto sobre o camaleão. Em ambas se destaca que o papel do adulto letrado na condução do processo de reescrita não é o de corretor, mas o de desencadeador de textualidade.

Era uma vez um camaleão que estava subindo, sossegadamente, em uma árvore, quando, de repente, um gavião que, de longe, observava se aproximou. O camaleão ficou parado e, com medo, mudou de cor para se disfarçar. O gavião parou em frente à árvore e, surpreso, não vendo mais sua presa, saiu voando. O camaleão, aliviado, voltou à sua cor original e pôde, finalmente, comer os insetos até ficar satisfeito.

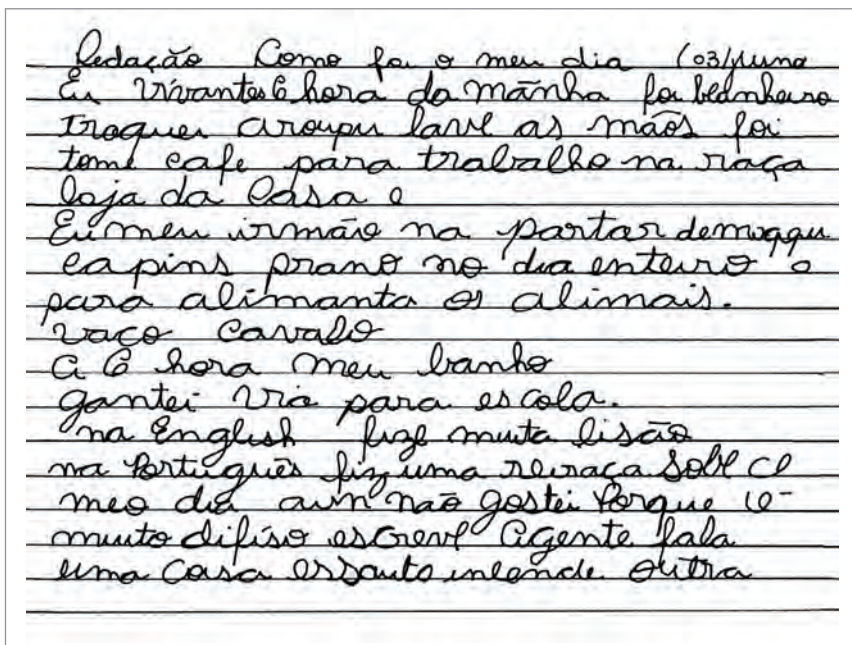
Outra reescrita possível:

Certa manhã, um camaleão faminto estava à procura de insetos em uma árvore quando foi surpreendido pela visita inesperada de um enorme gavião. Valendo-se de sua capacidade de mudar de cor, ficou bem quietinho junto ao tronco da árvore, confundindo-se com ele. Assim enganou o gavião que, confuso, voou para longe. O camaleão, então, relaxado, voltou a ser verde e pôde terminar sua refeição.

As intervenções corretivas tornam a tarefa de escrever penosa, maçante, desinteressante, porque apagam as experiências com a textualidade que o aluno já tem, e levam à produção de um tipo de texto sempre inicial, difícil de ser ultrapassado. O texto de CL, a seguir, é um exemplo disso. Como muitos alunos, CL tem como

tarifa escrever o que fez durante o dia, tema que desencadeia textos descritivos, sobretudo para jovens adultos quem têm uma dura realidade de trabalhar durante o dia e estudar à noite. CL tem 26 anos e mora no interior do estado de São Paulo, numa região bastante carente do ponto de vista sócio-econômico.

Dado 8: Como foi o meu dia



Redação Como foi o meu dia (03/11/2010)
Eu levantei às 6 horas da manhã fui ao banheiro
troquei a roupa lavei as mãos fui tomar café para trabalhar na roça
loja da casa e
Eu e meu irmão apartamos de máquina, o dia inteiro, capim para
alimentar os animais.
vacas cavalos
Às 6 horas meu irmão
jantei vim para escola.
na Inglês fiz muita lição
na Português fiz uma redação sobre o
meu dia. Eu não gostei porque é
muito difícil escrever. A gente fala
uma coisa e os outros entendem outra.

CL, 26 anos

O que CL escreveu?

Eu levantei às 6 horas da manhã, fui ao banheiro, troquei a roupa, lavei as mãos, fui tomar café para ir trabalhar na roça, que é longe de casa.

Eu e meu irmão apartamos de máquina, o dia inteiro, capim para alimentar os animais: vacas e cavalos.

Às 6 horas da tarde, tomei meu banho, jantei e vim para a escola.

Na aula de inglês fiz muita lição, na de português, fiz uma redação sobre o meu dia. Eu não gostei porque é muito difícil escrever: a gente “fala” uma coisa e os outros entendem outra.

Nessa reescrita que fizemos, explicitamos relações morfossintáticas (preposições, flexão, ordem das palavras nas frases) ocultas no texto de CL, possivelmente devido ao trânsito entre oral/escrito que (ainda) caracteriza sua produção, sem mencionar os ajustes ortográficos, pontuação e uso de maiúsculas.

É importante notar que a atividade solicitada — uma descrição colada no dia-a-dia do sujeito — não traz nenhum tipo de motivação que possa levar a criar um texto diferente, em que o fazer desencadeia outras idéias, associações e relações que possam ser significativamente incorporadas ao texto em curso. O resultado final é uma cadeia linear de eventos que são cronologicamente dispostos. Trata-se, em última análise, de um texto sem nenhuma função social, que faz lembrar o porquê do desabafo do suposto Marcelo Coelho da 3ª B (Dado 1). A lista de compras de LN (Dado 4) é muito mais texto, nesse sentido.

Esse mesmo tema — “Como foi o meu dia” — poderia ser bem-aproveitado se fosse ambientado de modo a especificar certas condições de produção do texto — como, por exemplo, contar o dia-a-dia de trabalho na roça para uma pessoa da cidade grande; anotar em um diário pessoal o dia vivido; escrever uma carta a um parente que mora na cidade grande, relatando as duras horas de trabalho, para pedir que lhe arrume um emprego; ou, de outra forma, pedir para explicar como funciona a máquina de apartar capim e como é o trabalho de alimentar os animais.

A contextualização do tema possibilita ao escrevente imaginar um leitor possível para o seu texto e, conseqüentemente, introduzir outros recursos lingüísticos e modos de escrever: comentários, explicações, descrições, informações etc.

Chamamos a atenção, depois de um esforço considerável que se faz notar pela escrita rasurada e refeita várias vezes (Abaurre et al., 1997), para o modo como CL termina sua redação: com uma clara reflexão sobre a dificuldade que é falar/escrever uma coisa e os outros entenderem outra.

A vida, a escrita e a escola

Procuramos, ao longo deste trabalho mostrar, entre outras coisas, como a escrita também na escola pode ser prazerosa. Para que isso aconteça é preciso conceber sujeito, cérebro e linguagem de uma maneira abrangente e menos preconceituosa. Escrever pode ser uma atividade divertida como brincar, caminhar, viajar, conversar, ir ao cinema etc. Nosso último dado (Dado 9) ilustra essa possibilidade. PH, a despeito do que aprende só na 1ª série, faz da escrita um brinquedo quando em casa usa o computador. PH, neste texto, conta o passeio de bicicleta que fez com o pai, como CL conta o que fez durante o dia (Dado 8). No entanto, como PH é uma criança que além de freqüentar a escola tem mais contato do que CL com práticas

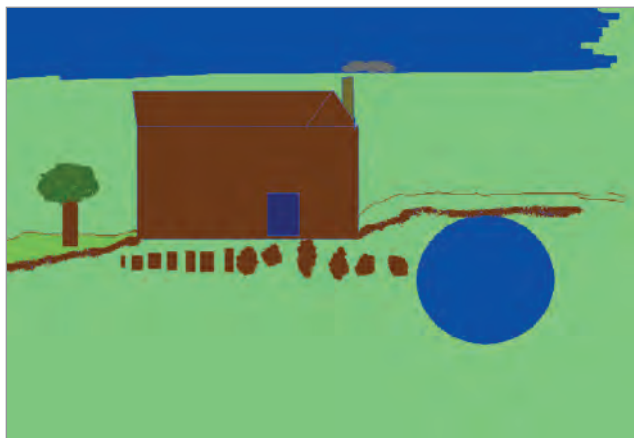
que envolvem diretamente a escrita, faz um uso criativo da textualidade: dá um título à história; escreve em terceira pessoa, o que implica incluir um narrador; com a primeira frase, desperta o interesse do leitor; insere no texto conhecimentos que ouviu a respeito dos proprietários do local (nomes, lucros em banco, metrô de São Paulo); descreve detalhes da casa; usa bem as



Veja, a esse respeito, os volumes *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, de Angela B. Kleiman, e *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?*, de Marisa Lajolo, nesta coleção.

onomatopéias; explica qual o caminho de bicicleta para se chegar à casa; conta que os empregados também resi-dem na chácara. Além disso, insere um desenho que completa o sentido do texto — é por ele que se compreende que o acesso à casa é cercado por arame farpado e passa pelo lago.

Dado 9: A chácara



Titulu: A chácara

A chácara é abandonada .

Os últimús donos da chácara foram Roberto e sra Rafaela eles tinham lucros no banco e nos metros de São Paulo .

Tem a casa dos donos maravilhosa branca e detalhes azuis e a campainha fazia blimblimbol .

Tinha um lago que João e seu pai passaram de bicicleta não no lago na terra que ficava entre os lagos e tivemos que pular cercas de arame farpado e a bicicleta passou por baixo das cercas.

Os empregados moram lá nas casas que tinham lá na chácara mesmo quando os donos ficavam lá.

PH escreve um texto com imprecisões ortográficas, mas escreve um texto. Um texto de um aprendiz que, ao tentar esclarecer ao leitor o caminho de bicicleta que dá acesso à casa por terra e não pela água, revela a identidade de João, que é PH: “e tivemos que pular cercas de arame farpado e a bicicleta passou por baixo das cercas”. Nessa tentativa de esclarecimento, nota-se o *trabalho* de PH com a escrita, às voltas com ter que se corrigir (“não no lago na terra que ficava entre os lagos”) para não parecer um tonto que atravessa o lago de bicicleta. Essa nossa interpretação da reescrita de PH leva em conta a imagem que ele quer passar de si a seu leitor.

Sobre conhecimento metalingüístico. A gramática é um bom exemplo para se entender o que são metalinguagem e conhecimento metalingüístico.

Sujeito, predicado, objeto direto, substantivo, adjetivo são alguns termos dessa metalinguagem. Saber quais são os nomes das letras é um conhecimento metalingüístico que serve para escrever em Internetês, soletrar palavras estrangeiras, nomes próprios, nomes de medicamentos etc.

O conhecimento metalingüístico por si só carece de sentido. Sentido há quando esse conhecimento é aplicado e promove uma reflexão sobre a língua e seu funcionamento. É aí que a gramática entra, na escola.

Fazer um texto é já uma atividade reflexiva. Ao escrever, PH revive o passeio com o pai, as coisas que viu e ouviu; e, assim, registra, usando sistemas verbais e não-verbais, sua história pessoal e sua memória cruzada com a vida.

Quando PH transforma uma atividade que muitas crianças vêem como uma tarefa escolar pouco interessante como um meio de reviver e contar algo importante para si, integra escola e vida, vida e escola, mostrando que isso é possível.

Com o conjunto de dados apresentado neste trabalho esperamos ter mostrado que há sempre *um sujeito em questão* e *um cérebro em ação*. Embora alguns dos sujeitos não dominem o sistema ortográfico, as regras de pontuação, a ordem dos constitu-

intes da escrita, os gêneros de discurso em que formulam seus textos, todos têm algum tipo de conhecimento relacionado com a escrita que fazem. Esse conhecimento em uso corresponde à concepção abrangente de *letramento* formulada por Corrêa (2001).

PH (Dado 2) sabe o que é estar em uma primeira série da escola; sabe que conversar com a mãe na sua ausência pode ser por meio de um bilhete (Dado 3), que bicicleta é um meio de transporte terrestre que não atravessa água (Dado 9); sabe, ainda, usar o editor de textos e de desenhos no computador (ilustração do Dado 9). LN sabe fazer uma lista de supermercado, por itens (Dado 4), porque antecipa que ela lhe será útil. A galera da rua Manoel, em Salvador (Dado 5), sabe o que é mlrc e Op. CG sabe que camaleão come insetos, muda de cor e pode ser a presa de uma ave (Dado 7). BS sabe que a palavra *eu* em inglês se escreve *I*.

Todos sabem da vida. Todos têm cérebros que funcionam. E todos sabem que a língua em funcionamento é uma língua aberta para múltiplos usos e sentidos. Sentidos e usos possíveis: “Agente fala uma coisa essouto intende outra”, nas palavras de CL. Reflexão semelhante faz o escritor José Saramago, ao comentar sobre o Internetês, durante um programa de televisão, em 2004: “não há uma língua portuguesa, mas várias línguas em português”. É isso que a escola tem que aprender. E toda a sociedade.

Bibliografia

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; COUDRY, Maria Irma Hadler. *Em torno de sujeitos e de olhares* (a ser publicado).

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. “Em busca de pistas”. In ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (orgs.) *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 13-36.

ALKMIM, Tânia Maria. “Sociolingüística – Parte I”. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística*. 2001. v. 1. p. 21-47.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____ (1952/1953). “Os gêneros do discurso”. In BAKHTIN, M., *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

CANGUILHEM, Georges (1966). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. “Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português”. In SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

COUDRY, Maria Irma Hadler (1986). *Diário de Narciso — discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. “O que é dado em neurolingüística?”. In CASTRO, M. F. P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-192.

COUDRY, Maria Irma Hadler; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. “Problema e dificuldade”. In ALBANO, Eleonora; COUDRY, Maria Irma Hadler; POSSENTI, Sírio; ALKMIM, Tânia (orgs.). *Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-575.

DUCROT, Oswald (1984). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FRANCHI, Carlos (1977). “Linguagem – Atividade constitutiva”. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: nº 22, 1992. p. 9-39.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *Enunciação e discurso: a linguagem de programação Logo no discurso do afásico*. Campinas: IEL/Unicamp, 1999. (Dissertação.)

_____. “A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet”. In SILVA, Ezequiel Theodoro (coord.), FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ALMEIDA, Rubens Queiroz; AMARAL, Sérgio. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-28.

FOUCAULT, Michel (1969). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____ (1971). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

GERALDI, João Wanderley (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ . “Da redação à produção de textos”. In GERALDI, João Wanderley, CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

LURIA, Alexander Romanovich (1970). “The Functional Organization of the Brain”. In *Scientific American*, 222(3), 66-78.

_____ . *El cérebro en acción*. Barcelona: Fontanella, 1979.

_____ . *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I.

MAINGUENEAU, Dominique (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MECACCI, Luciano. *Conhecendo o cérebro*. São Paulo: Nobel, 1987.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSSENTI, Sírio. “Notas sobre a língua na imprensa”. In GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67-82.

_____ . “Um cérebro para a linguagem”. Boletim ABRALIN, São Paulo, n. 13, 1992. p. 75-84, dez. 1992.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S.; BLAKESLEE, Sandra (1998). *Fantasma no cérebro*. São Paulo: Record, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

