

PRÁTICAS DE ESCRITA: A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Maisa Barbosa da Silva Cordeiro¹

Introdução

Quando analisamos o papel da criança em nossa sociedade, podemos observar que ela ocupa um lugar diferenciado do adulto, no entanto, isso ocorreu devido a uma construção histórica. Gouvêa (2006) mostra, por meio de uma breve análise, o modo com que as mudanças do papel da criança na sociedade aconteceram. Na época medieval europeia, a criança participava das mesmas atividades, brincadeiras, jogos e histórias que os adultos, sendo preparada para a vida adulta. Aprendiam os seus futuros ofícios e desde muito cedo, ajudavam em várias atividades. No caso do Brasil, a autora aponta que as vivências das crianças davam-se de acordo com a posição social. Os escravos, por volta de seis, sete anos de idade, começavam a trabalhar. Já o preparo do menino branco, era realizado em colégios e o das meninas, em atividades domésticas.

Apesar de até a contemporaneidade haverem ocorrido mudanças pode-se observar que a diferença entre as classes sociais influencia a educação de maneira contundente. Para as crianças de classe média, a escola ocupa um lugar fundamental. Já para as famílias socialmente desfavorecidas, ocupa um lugar secundário.

As escolas públicas têm um papel fundamental para que essa situação seja mudada. O ensino de Língua Portuguesa, em particular, pode contribuir muito para que isso aconteça. De acordo com Possenti (1998), a escola deve incentivar os alunos a lerem e escreverem, na própria sala de aula, textos relacionados com política, economia, educação etc. Isso os ajudaria a prepararem-se melhor para a vida adulta, já que, além de entenderem melhor o valor do estudo, ficariam motivados e compreenderiam, por meio dos textos, melhor o mundo e o lugar em que vivem.

¹ Graduanda da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. E-mail: maysa_bdasilva@yahoo.com.br.

Ao abordar essas discussões, irei apresentar, neste trabalho, o meu processo educacional, para analisar como as escolas públicas, onde estudei durante toda a minha formação, trata a questão da escrita no que diz respeito ao preparo para a vida adulta. Neste sentido, irei decorrer a respeito da qualidade do meu processo educacional. O objetivo é principalmente mostrar que a escrita não é algo que deve ser voltado apenas para o cotidiano do colégio. Para tanto, teorias a respeito da memória e da escrita serão utilizadas. Os referenciais a respeito da memória, vista por Bergamaschi (2006) como “recursos adquiridos previamente”, são essenciais no sentido de nortear como as lembranças de acontecimentos do passado devem ser apresentadas dentro de um trabalho, sem que o autor caia em contradições e incertezas. As abordagens a respeito da escrita são apresentadas para mostrar que a escola pode promover atividades baseadas em textos relacionados a variados contextos da vida dos alunos, de modo que as atividades de escrita propiciem a utilização social.

Breves abordagens teóricas

Este artigo, que tem como ponto central a narrativa da minha história com foco no meu contato com a escrita, apresenta, antes da citada narrativa, um referencial teórico a respeito de escrita e memória. Este referencial é apresentado com o objetivo de mostrar, no caso da escrita, a utilização da mesma, tanto para os povos antigos, que a desenvolveram, quanto para a sociedade atual. No caso da memória, o referencial é apresentado com a finalidade de sabermos como devemos nos orientar quando vamos fazer um trabalho escrito que envolva lembranças pessoais.

Dessa forma, é necessário saber como se deu a evolução da escrita desde o seu surgimento até o contexto em que se encontra atualmente. Outro fator importante é a análise da ligação da escrita com a oralidade, a forma como uma está vinculada à outra. É primordial sabermos também como a escola pública pode promover o ensino da escrita, valorizando a preparação dos alunos para que possam se tornar adultos críticos e participem ativamente no lugar em que vivem. Além disso, deve-se considerar que não é só nas escolas, mas também em casa, que crianças e adolescentes devem ser orientados para esse fato.

Quando se vai desenvolver algum trabalho em que irá se recorrer à memória pessoal ou de outra pessoa, individual ou coletiva, é importante, antes do trabalho ser realizado, fazer um

estudo prévio a respeito da memória, visando esclarecer para si mesmo e para o leitor as concepções que a envolvem. Como a memória será utilizada, é importante que se conheça sobre ela, mesmo que esses acontecimentos sejam a respeito de si próprios, para que o trabalho não perca sua autenticidade.

Escrita

A história da escrita, como aponta Cagliari (2006, p. 106) possui três fases: “a pictória, a ideográfica e a alfabética”. A pictória é identificada pelo ato de escrever ser feito por meio de desenhos ou pictogramas que se associam a imagens que se queira representar. A fase ideográfica se associa a desenhos chamados ideogramas. Estes desenhos, de acordo com Cagliari (2006), representavam letras e foi por meio desses desenhos que surgiu a outra fase: a alfabética, que simplificou os desenhos da fase ideográfica. Mas alguns desenhos estão presentes no nosso sistema de escrita até hoje, como os sinais de pontuação e os números. Por exemplo, a letra “O” era representada antes por um olho e a letra “A” era representada pela cabeça de um boi (CAGLIARI, 2006).

Para Osakabe (1988), a escrita muitas vezes é tratada como simples código. Muitos pesquisadores a encaram como mera transposição da língua oral desenvolvida para simplificar os problemas dos povos antigos, em momentos que queriam comunicar-se com povos distantes. Para esses pesquisadores, seu desenvolvimento fez com que a língua oral fosse reduzida a um conjunto de símbolos, excluindo a naturalidade da fala. Osakabe (1988) destaca que a escrita não reduz a oralidade, pois as duas, durante o processo de aquisição, apresentam dificuldades que diferenciam entre si. A escrita foi de extrema importância para a comunicação, superando limites de tempo e espaço que certamente eram encontrados com o uso apenas da comunicação oral. “A escrita se teria constituído, nesses particulares, como instrumento de “interlocução à distância”, virtualmente capaz de suprimir limitações da oralidade” (OSAKABE, 1988, p. 148).

Na nossa sociedade, podemos observar que a escrita é mais do que uma tecnologia. Como cita Marcuschi (2005), é um instrumento indispensável para enfrentar a vida, tanto nas grandes cidades quanto na zona rural. É essencial, nesse sentido, para a sobrevivência no mundo de hoje.

Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar, educação desenvolvimento e poder (Marcuschi, 2005).

Desse modo uma não é superior a outra e uma não pode representar a outra completamente. A escrita não pode representar elementos da fala como prosódia, gestos, movimentos do corpo, dos olhos enquanto a fala, não pode representar tipos de letras, cores, formatos e outros elementos gráficos. Para Cagliari (2006, p.117), “é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”, pois não há maneira de se representar fielmente a fala ou vice-versa.

Desta forma, tanto a fala quanto a escrita são práticas da língua que possui particularidades. Por meio das duas podemos produzir textos que possuam coesos e coerentes, expor raciocínios e ambas possuem uma série de regras. Sabemos que a escrita quando comparada com a fala, foi desenvolvida tardiamente, mas mesmo assim, exerce grande influência no mundo. Muitas vezes, por dificuldades variadas como trabalho, o acesso à escola em algumas comunidades afastadas e principalmente por vergonha, um grande número de crianças, adolescentes e adultos ainda continuam longe das escolas. Sem aprender o básico, acabam por passar a vida toda trabalhando em subempregos, com uma renda muito baixa e na maioria das vezes, com famílias com um grande numero de pessoas vivendo em situação precária.

Em Marcuschi (2005), podemos ver que a escrita está em contextos básicos do cotidiano de todos. No trabalho, na escola, no dia-a-dia, na família na vida burocrática e em atividades intelectuais. Em cada contexto, a escrita é usada de modo diferente e com finalidades diversas. Essa relação da escrita com os contextos sociais faz com que surjam novos gêneros textuais e novas formas comunicativas. A escola deveria aprofundar-se nessa relação para que consiga selecionar textos que façam parte da vida dos alunos, tendo mais preparo e maleabilidade para trabalhar com a linguagem. Para Gnerre (1991, p. 45-46):

Quando refletimos sobre a alfabetização devemos pensar que os alfabetizados, sejam eles crianças ou adultos, são necessariamente membros de grupos étnicos e de classes sociais, assim como os próprios alfabetizadores. Eles compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados, da mesma forma que nós (os alfabetizadores reais ou em tempo sócio-

históricos) compartilhamos atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita. Só se partimos de uma perspectiva deste tipo podemos perceber que estamos envolvidos num processo de interpretação recíproca: assim como em outras atividades, também na atividade específica do processo de alfabetização, interpretações recíprocas defrontam-se: nós os interpretamos e ao seu mundo, projetamos sobre eles nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sócio-cultural.

De acordo com Cagliari (2006), na escola escreve-se muitas vezes sem motivo e esse exercício pode trazer consequências negativas para a criança na fase de alfabetização. Os adultos estão tão habituados a escrever que muitas vezes não se dão conta que para muitas crianças, isso não faz parte de sua vida diária. Para quem pertence a uma classe social desfavorecida, por exemplo, o ato de escrever pode estar limitado a assinar o próprio nome ou redigir pequenos recados. Para quem vive num meio como esse, escrever de acordo com o que a escola exige torna-se uma atividade muito difícil. “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, p. 101).

Além dessas questões, a escola começa a trabalhar desde cedo com os alunos apenas a norma culta e isso se prolonga até as últimas etapas do ensino médio. De acordo com Britto (2004), quem conclui o ensino médio passa a maior parte de suas aulas de Língua Portuguesa dedicando-se ao domínio da chamada língua padrão. Com isso, os professores cometem ainda outro erro: desconsideram a variação linguística, adotando uma concepção de língua que nada tem a ver com a realidade dos alunos e que grande parte, será utilizada apenas nesses momentos. Essa situação pode acarretar para o aluno vários problemas, pois este pode se sentir inferior a partir do momento que utilizar uma variante não padrão, dificultando seu processo de aprendizagem. Pode também desenvolver, a partir do momento que concluir que a única variante correta é a padrão, preconceito em relação a quem utiliza variantes estigmatizadas.

Ao citar Paulo Freire, Britto (2006) aponta que a principal função do ensino da escrita seria direcionar os alunos para a construção crítica a respeito do mundo no qual está inserido. Ao contrário do que a escola oferece que é o aprendizado da escrita de forma codificada e repetitiva, essa função básica para o ser humano deve ser desenvolvida no sentido de capacitar os alunos para escreverem e lerem de forma clara e permitindo principalmente que os alunos possam desenvolver sua criatividade. Pois ao contrário do que muitos pensam, não é a partir do domínio da norma culta que os alunos conseguirão diminuir as barreiras sociais. Mas sim a partir do

exercício pleno da cidadania, com a garantia dos direitos de todos os seres humanos que se poderão difundir as inúmeras variações das línguas faladas no Brasil, incluindo a forma padrão da Língua Portuguesa.

Memória

Por meio de um âmbito mitológico, Bergamaschi (2006) mostra em seu artigo, que a memória teve origem na Grécia antiga. Para os gregos, a memória era Mnemosyne, filha de Urano (o céu) e Gaia (a terra). Mnemosyne teve nove filhos com Zeus, todas elas musas responsáveis pela inspiração. Uma delas era Clio, a musa da história. Dessa forma, Bergamaschi (2006) apresenta a memória e a história como forças da natureza.

Ao seguir uma perspectiva psíquica, a memória pode ser vista como uma capacidade de reter informações vivenciadas em momentos anteriores. Essa concepção de memória é de interesse de vários campos de estudo, como psicologia, neurofisiologia, biologia entre outros. Regina Zilberman (2006) define a memória como:

Uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um antes experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação (Zilberman, 2006, p.117).

Dessa forma, recorreremos à memória quando nos lembramos de algum evento que se encontra armazenado em nosso cérebro selecionando os fatos que queremos lembrar e os que devemos ocultar. Desse modo, lembramos o que precisamos lembrar, mas os acontecimentos tristes ou dolorosos, nós procuramos esquecer. Quando vamos contar algo do nosso passado, buscamos apenas os bons momentos ou os que para nós não são muito ruins, evitando recorrer com frequência a momentos que nos foram dolorosos. Para Filloux (1966) o homem busca esquecer fatos que lhe são desagradáveis e conseqüentemente trazer eventos ou lembranças que lhe sejam mais convenientes.

De acordo com Filloux (1966), a memória é hábito e pode ser definida como “todo modo de comportamento adquirido por aprendizagem” (FILLOUX, 1966, p.16). O hábito, no entanto, está

associado a conhecimentos mecânicos como caminhar, por exemplo. Enquanto que a memória relaciona-se ao pensamento, à lembrança. Mas existem momentos em que a memória funde-se ao hábito, em situações como decorar textos. Filloux (1966) também apresenta a existência da “memória abstrata”, que consiste em armazenar conhecimentos racionais.

Para Bosi (2007), por meio da ação da memória, o passado une-se ao presente interferindo nas percepções imediatas, transformando atitudes corretas que foram tomadas em outras situações em modelos em que sejam necessárias decisões semelhantes. Dessa maneira, se forma o conhecimento de cada um: por meio das lembranças acumuladas a cada instante. Citando Bergson, Bosi (2007) mostra que a memória pode ser dividida em duas; a primeira trata-se da memória-hábito, que são os esquemas comportamentais guardados pelo corpo. A segunda, as imagens-lembranças, podem ser vista como fatos isolados guardados pelo cérebro, aos quais se recorre buscando um momento único e singular.

A memória, hoje, é um poderoso instrumento de pesquisa para os historiadores e é utilizada como um objeto de estudo que pode ser estudado e explorado, de forma que dialogue com outro recurso fundamental utilizado para dar sentido ao passado: a história. Como mostra Amado e Ferreira (2002, p. 94), a memória basicamente é a presença do passado, geralmente envolve um grupo, familiar, social ou nacional: “É uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de um fato, uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto”.

Zilberman (2006), defende que a memória é essencial na construção da identidade de cada um. Segundo eles, por meio do que observamos do mundo exterior e o mundo que vamos construindo dentro de nós, a memória vai se constituindo e fazendo intermédio entre esses dois espaços. A sua importância está em garantir a continuidade do tempo, resistir às mudanças e construir, para cada indivíduo, a identidade, a percepção de si mesmo e dos outros.

Meu contato com a escrita: uma análise crítica

Minha alfabetização começou por volta dos meus cinco anos. Nesse período, minha mãe e minha irmã ensinavam-me palavras curtas e comuns no cotidiano de uma criança. Como a maioria das crianças eu adorava histórias, por isso, gostava de folhear livros e olhar figuras. Não

frequentei a pré-escola, ingressei na primeira série, aos seis anos de idade, na escola municipal Aurora Pedroso de Camargo, no bairro Parque Alvorada – Do mesmo modo que todas as outras escolas que estudei, esta também era na cidade de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul – . Minha mãe optou por não me colocar na pré-escola e me ensinar as primeiras palavras em casa, pois achava que começar a estudar muito cedo é muito cansativo para as crianças. Minha primeira professora² era muito atenciosa e paciente, todos os alunos gostavam dela e a maioria a respeitavam.

Neste período, eu já lia e escrevia várias palavras, mas nos primeiros meses, a professora apenas passava vários exercícios para desenvolver a coordenação motora, como desenhos de círculos, quadrados e triângulos. A prioridade era que aprendêssemos primeiramente a escrita. Aprendi a escrever rapidamente devido ao contato anterior com os livros. Para Cagliari (2006), é muito complicado aprender a escrita por ser muito diferente da oralidade. Além disso, o fato de muitas crianças não terem ajuda dos pais ou de alguém mais velho nas atividades em casa, pode dificultar bastante o aprendizado, principalmente, nas fases iniciais do processo escolar.

Aprender primeiro o código escrito é julgado inadequado por Lima (1987), que mostra que é prioritário ensinar primeiro a leitura, para depois, quando a criança souber o máximo de regras e palavras, conseguirá aprender a escrever com mais facilidade, sem se entediar. A partir do momento que a criança conseguir ler algum texto, mesmo que pequeno, poderá se sentir motivada e mais disposta a aprender também escrever, pois encontrará sentido nessa atividade, que muitas vezes é monótona e cansativa. “Ler, neste momento, é mais importante que escrever. É preciso que a criança adquira velocidade e conheça o maior número possível de técnicas de leitura, como a pontuação, que pode transformar o sentido de um texto” (LIMA, 1987. p. 94).

Durante a segunda série, as atividades de escrita limitavam-se em copiar textos do livro didático ou do quadro. A partir da terceira série desenvolvíamos redações com variados temas, sugeridos pela professora. As melhores eram selecionadas pela professora e postas em um mural, o que incentivava os alunos a escreverem e serem criativos. Eu gostava de escrever e tinha uma boa ortografia, por isso, sempre era elogiada pela professora.

Nas primeiras séries, havia a recreação, que era vista por mim e pelos colegas apenas como um tempo para brincar, ir ao parquinho. Não havia nenhuma atividade pedagógica preparada, era realmente, apenas um tempo livre, que poderia ser aproveitado de outra forma. Pode-se observar,

² Por motivos éticos, os nomes de professores (as) não serão citados.

segundo Deberloti (2006), que esse período de brincadeiras poderia ser utilizado pela professora para transmitir conhecimentos sem que as crianças se entediam, pois os professores devem evitar atividades que visam somente “o brincar”. Conhecer a cultura, o conhecimento da criança e ajudá-la a construir significados e interagir com os colegas são passos importantes para a criança começar a compreender o mundo. A intervenção de um adulto é muito importante nessa fase, o professor deve ensinar novas regras, ensinar coisas novas e ajudar os alunos a construir seus valores e organizar sua vivência.

Na quarta série, comecei a estudar na Escola Estadual Presidente dos Reis Veloso, um colégio antigo de Dourados. Nessa escola, a professora de Português era muito rígida e seu método de ensino, bem diferente do qual eu estava habituada. Ela não tinha paciência com crianças e não sabia atrair a atenção para a aula. Gritava bastante e sempre tinha uma expressão bem séria. Ela passava vários ditados e exercícios de ortografia, também nos passava cópias de texto do livro didático, o que era cansativo e improdutivo, pois não nos estimulava nem a ler nem a produzir textos. Basicamente, ela tentava melhorar a nossa ortografia, devido aos ditados e as cópias de textos. Ela também foi minha professora na quinta série e nesse período, ela nos ensinava gramática, mais especificamente, análise sintática.

Da sexta série até o primeiro semestre do terceiro ano do ensino médio, estudei na Escola Estadual Ramona Pedroso da Silva. Na sexta série a professora de português era autoritária e brava, a maioria dos alunos não gostavam dela. As atividades com a escrita eram relacionadas com gramática. Passava exercícios, atividades de interpretação de texto e explicava conteúdos com base no livro didático.

Na sétima série, estudei com essa mesma professora e o método de ensino sempre foi o mesmo. Ela não estimulava os alunos a escreverem, não fazíamos textos, por exemplo. Limitava-se a ensinar o que estava no livro. Como os livros didáticos fornecidos pela escola eram da mesma coleção dos livros da sexta, na sétima série havia o mesmo problema: muitos exercícios relacionados com gramática e interpretação de texto. Nestes livros, sempre havia uma parte propondo exercícios diferentes, como escrever textos de variados gêneros, atividades dinâmicas e jogos relacionados à matéria, porém a professora nunca a utilizava.

Nas poucas vezes que fazíamos textos na sexta e sétima série, a professora limitava-se em passar temas comuns como datas comemorativas. Não solicitava que escrevêssemos seguindo nenhum gênero textual, na maioria das vezes apenas estabelecia o limite de linhas.

Quando corrigia textos, não realizávamos nenhuma reescrita para trabalhar com o aprimoramento da qualidade textual. Assim, a escrita era apenas um método avaliativo. Como aponta Costa Val (1999, p. 122), o fundamental em um texto, não são as correções ortográficas e gramaticais, mas o que o torna interessante: “Essas redações, se corrigidas ou passadas a limpo sem erros gramaticais, não se tornariam textos melhores, mais convincentes ou mais interessantes, não teriam o seu grau de textualidade elevado”.

Durante a oitava série, a matéria era voltada para morfologia e sintaxe. Tínhamos um caderno separado para fazermos os exercícios. Ela passava uma série de frases para que fizéssemos a análise. A maioria dos alunos apresentava dificuldade ou interesse, já que a matéria era sempre voltada ao estudo de frases descontextualizadas e escolhidas aleatoriamente.

Essa cultura escolar, que julga suficiente analisar a sintaxe a partir de frases isoladas é explicada por Weedwood (2002) por haver um problema interpretativo na expressão grega *autotélos logos*. Para os gregos, quando foi criada significava “expressão auto sustentada”, por possuir os elementos semânticos necessários e por possuir uma função dentro do texto. Já a tradição latina traduziu essa expressão por completa e acabada. Por esse motivo, como mostra a autora, a frase é estudada nas escolas e nos manuais de sintaxe de sem se analisar o contexto na qual está inserida.

A moderna análise linguística insiste na necessidade de tornar o texto como unidade básica de análise, levando em conta as propriedades de coesão e coerência, entre outras. O estudo de uma frase isolada só faz sentido se for associado ao estudo de todas as demais frases do texto e das articulações que se estabelecem entre elas. (WEEDWOOD, 2002, p. 35).

A escola, na maioria das vezes, valoriza muito a gramática, esquecendo-se que os alunos também precisam desenvolver outros domínios como ler e escrever variados tipos de texto com qualidade. Como mostra Possenti (1998), esse fato vem sido muito discutido: a questão do ensino da gramática na escola. Para ele, o professor deve decidir, se houver ensino de gramática, qual será a proporção de tempo destinado a isso e qual será a proporção que será dedicada ao ensino da língua: leitura, produção de textos etc. Existem muitas orientações didáticas, diferentes concepções a respeito do papel da língua e diferentes concepções a respeito do papel da escola. No entanto, a maioria dos professores limita-se ao ensino da gramática e a prática escolar continua sendo basicamente a mesma.

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as series finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticidade é o grande problema da gramática ensinada. O que deveria ser um exercício para o falar/ler/escrever melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 1998, p.137).

Como se pode observar nos PCNs (BRASIL, 1998), as mudanças que os teóricos na área discutem a respeito do ensino de Língua Portuguesa visam a uma educação com mais qualidade no que diz respeito à participação do aluno no mundo social. A linguagem, enquanto “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhados” (BRASIL, 1998, p. 125), é considerada o ponto de partida para que os alunos se formem como cidadãos e priorizem a continuidade dos estudos.

Já no primeiro e segundo ano do ensino médio, a professora nos incentivava a assistir telejornais e ler revistas. Sempre passava atividades baseada em assuntos da atualidade, notícias do que estava ocorrendo no mundo. Discutia, em sala, textos jornalísticos, pois ela os considerava importantes, já que desde o primeiro ano, deveríamos nos preparar para o vestibular. Quanto a gramática, ela trazia atividades diferentes do que havia no livro didático. Eram exercícios de provas de vestibulares de variadas universidades. Trazia, às vezes, temas de redações. A prática de escrita, dessa forma, era limitada às redações de vestibulares.

Já no terceiro ano eu estudei nesta escola apenas no primeiro semestre e sempre fazíamos redações e os exercícios eram sempre retirados de vestibulares. No segundo semestre, estudei na Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, onde também fiz o Cursinho Popular Pré-Vestibular. As atividades eram basicamente as mesmas do terceiro ano do outro colégio. Exercícios de gramática retirados de provas de vestibulares e algumas redações.

Muitas vezes, as escolas visam à questão do vestibular e dos concursos públicos para se ensinar gramática. Como mostra Possenti (1998) esse fato deve ser considerado, mas de forma moderada. Nessas provas muitos exercícios são sobre gramática, mas, além disso, também há questões de leitura e interpretação de texto, portanto, devem-se equilibrar os critérios de importância das matérias. Deve-se considerar que em muitos vestibulares a redação é eliminatória, portanto, também tem muita importância. Para alunos de classe média que tem por

objetivo cursar uma universidade, tornou-se supérfluo o estudo de qualquer matéria que não conste nos programas de vestibular, o que torna o ensino médio um período direcionado apenas à realização dessa prova.

Por fim, ao término da análise do meu processo educacional, pude perceber que meu contato com a escrita favoreceu a atividades descontextualizadas das práticas reais. Não obtive, desta forma, preparação para atividades de escrita adequada aos diferentes tipos de gêneros textuais que circulam socialmente. Como aponta Pécora (1983, p. 22–23), no processo de aprendizagem da fala, as crianças adquirem essa habilidade por meio do contato natural com falantes, porém, ao aprender a escrita, os métodos são completamente diferentes. Assim, escrever “resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo, e, não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças: entre a criança e a escrita existe a escola”.

Considerações finais

A educação sempre foi muito valorizada, mesmo em tempos muito antigos. No começo, voltada para o aprendizado para a vida e para o trabalho, que a maioria das vezes era manual. Com o desenvolvimento da escrita, a educação, aos poucos foi sendo vista de outra forma e foi ganhando um aspecto mais intelectual. A escrita, porém, durante muito tempo foi algo que apenas as classes mais altas tinham acesso, por isso, suas normas são tão rigorosas, por ter sido moldada por classes sociais consideravam-se superior às outras. Hoje, a escrita já pode ser considerada de fácil acesso, salvo algumas exceções.

Apesar de todo o desenvolvimento pelo qual a educação passou, muito tem para ser melhorado. As diferenças entre a qualidade das escolas é um exemplo a ser citado. Melhorar o nível das escolas públicas é algo que sem dúvida pode contribuir para mudanças. A diferença entre classes sociais é muito grande e somente com escolas públicas de qualidade isso pode ser mudado. Como destaca Fernandes (2010, p. 2), “constata-se a precariedade do domínio de escrita e de leitura [...] por meio de pesquisas (IBGE, INEP/MEC, CBL, INAF) e dos sistemas de avaliação escolar (SAEB, ENEM, PISA)”. Os efeitos, como aponta a pesquisadora, é que (FERNANDES, 2010, p. 2) “Tais sistemas convergem em suas conclusões: a grande maioria dos estudantes brasileiros não entende os textos que lê”. Acrescenta-se aqui, o fato de que não apenas os estudantes não

compreendem o que lê, mas também não desenvolvem práticas contundentes relacionadas à escrita. Com aulas de Língua Portuguesa mais voltada para esse aspecto, mudaria consideravelmente essa situação, pois interpretar textos envolve qualquer outra disciplina, e até mesmo outros textos que os alunos venham a contatar em seu cotidiano.

Ao analisar minha trajetória educacional, pude observar que a escrita é um campo muitas vezes tratado de maneira insuficiente no que diz respeito à formação de cidadãos críticos. Nas séries iniciais com atividades repetitivas e depois, com exercícios que dificilmente levam em consideração as diferentes concepções de língua, valorizando durante todo o processo educacional do aluno apenas a língua padrão. Essa maneira com que a escola trabalha a Língua Portuguesa faz com que os alunos cada vez mais, sintam dificuldades de interpretar e desenvolver textos. Mesmo utilizando a gramática normativa para orientar o processo educacional, as escolas não conseguem com que os alunos realmente a aprendam. Talvez por isso as escolas públicas, em sua maioria, ainda não consigam atingir seu objetivo principal: fazer com que seus alunos passe nos vestibulares mais concorridos, pois a maioria das questões envolve raciocínio e capacidade de interpretação.

Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Narradores de Javé: a memória entre a tradição oral e a escrita*. Faculdade de Educação/UFRGS, 2006. <www.museu.ufrgs.br> Acesso em: 20 jun. 2010.
- BERGSON, Henri. *Matière et mémoire*, in: Henri Bergson, Oeuvres. Paris: PUF, 1959.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2006.
- DEBERLOTI. Múltiplos olhares. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima e GUIMARÃES, Marília (orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Minas Gerais: UFMG, 2006.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Formação de mediadores em leitura: relato de experiência. In: Congresso de leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 mai. 2010. ISSN: 2175-0939.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos & abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

FILLOUX, Jean-C. *A memória*. Trad. Pérola de Carvalho e Geraldo de Souza. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

GNERRE, Maurizio *Linguagem, escrita e poder*. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima e GUIMARÃES, Marília (orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Minas Gerais: UFMG, 2006.

LIMA, Adriana Flavia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OSAKABE, Haquire. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 147-152.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEEDWOOD, Bárbara. *História consisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Memória entre oralidade e escrita*. Letras de Hoje. PUCRS, 2006. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br> acesso em: 25 jun. 2010.