Linha	d'Água.	n. 11.	p. 9-24,	lunho.	1997
Lillia	u Arun.		D. 3-24.	I WILLIEU .	1771

ENTREVISTA DE MARIA THEREZA FRAGA ROCCO* À LINHA D'ÁGUA

Linha D'Água (L.D.): Sua atuação profissional e acadêmica devem levá-la a contatos com pesquisadores de outros países. Gostaríamos de saber como o problema da produção de textos na escola tem sido enfocado em países do primeiro mundo e em quais aspectos ele se aproxima ou se distancia do que se pensa e se faz no Brasil.

Maria Thereza Fraga Rocco (M.T.F.R.): Tenho tido encontros frequentes com estudiosos de outros países. Especialmente de países europeus. Mas a relação mais estreita, já há muito tempo, se dá com a França. Intelectuais franceses têm estado em contínuo intercâmbio com o Brasil e com a USP. Esse intercâmbio saudável de idéias e projetos oxigena mutuamente as pesquisas e empurra, sempre para mais longe, os limites do conhecimento. No que respeita à produção escolar do texto escrito, posso afirmar que, entre os franceses, em especial, a questão vem se delineando como tema nuclear de discussões e investigações. Diz-se inclusive que, se os anos 90 voltaram seus refletores mais para a leitura, a preocupação pedagógica da próxima década – já em século novo e novo milênio – será com o processo de produção da escrita na escola, o que, é claro, inclui a leitura e todos os seus suportes. Quanto às indagações e trabalhos em desenvolvimento, percebe-se que há muita proximidade entre estudos desenvolvidos por nós, brasileiros, e aqueles realizados nos mais diferentes centros universitários estrangeiros. As "diferenças", se podemos assim dizer, revelam-se nos modos e tempos de implementação das mudanças na escola. Estudando o cotidiano e as práticas escolares do Brasil e da França, observa-se que a mobilidade do sistema francês para fazer com que novas propostas educacionais cheguem às salas de aula é maior e mais eficiente. Posso dizer isso em termos absolutos. No entanto, a afirmação torna-se falaciosa se colocada em termos mais contextualizados e não resiste a um exame mais sério. Como impressão, vale. Mas como análise comparativa entre duas realidades, o confronto já vem comprometido na raiz. Sem falar na diferença de extensão territorial, os dois países revelam diferenças históricas, culturais, econômicas que impedem qualquer paralelo generalizante. O fato não impede, no entanto, que intercâmbios e investigações conjuntas se realizem, gerando trocas, aproximações e aprimoramento de experiências. No caso da produção de texto escrito na escola, cotejando a situação do Brasil e de outros países, acaba-se por perceber, mais no varejo, alguns descompassos provocados pelas razões já elencadas. Pensando em modificações a serem introduzidas nas práticas escolares, a possibilidade de elas se realizarem, no Brasil, pelo menos a médio prazo, é um pouco remota. No caso da França, ainda que não

^{*} Professora Titular na Faculdade de Educação da USP.

Entrevista

seia fácil quebrar antigos e tradicionais procedimentos pedagógicos, a "coisa" acontece com mobilidade e major rapidez. Pessoas e instituições parecem mais receptivas e mais participantes quando o assunto é a eficácia do ensino e da escola. Focalizando a produção do texto escrito na escola brasileira, o que se verifica? Professores, alunos, pais, a instituição escolar continuam todos repetindo, sem a necessária reflexão, práticas que se perpetuam há décadas. O que parece interessar a todos, sem exceção, é o contato com o texto escolar escrito, enquanto produto final, desconsiderando-se todas as etapas necessárias ao processo de sua construcão. Pouco se questiona sobre como o texto veio à luz. Não se pergunta, por exemplo, sobre a presença e o papel de procedimentos pedagógicos, tidos como antigos e descartáveis, mas que na verdade são muito atuais, além de se revelarem como elementos constitutivos da própria raiz dessa escrita. É o caso, por exemplo, dos rascunhos e das atividades de cópia; cópia vista não como procedimento punitivo, mas como um instrumento a mais que permite ao indivíduo, ao aluno mais jovem apropriar-se da escrita. O que são rascunhos? Pedaços de papel rasurados, riscados, amassados que se jogam no lixo? Absolutamente, não! Rascunhos são projetos de textos, materiais preciosos que revelam caminhos seguidos ou esboçados durante a estruturação textual. E qual a posição do ensino em face dos rascunhos? De total indiferença pelo desconhecimento do que representam essas complexas matrizes, capazes de recontar e reconstituir toda a história de um processo de produção da escrita escolar. Tenho feito sugestões para um trabalho escolar sistemático com rascunhos tanto aqui no Brasil quanto no exterior. A receptividade lá fora parece major. Talvez o nosso "tempo", para aceitação e amadurecimento de uma proposta nova, precise ser mais longo realmente. Quanto à história da cópia como prática a ser reconsiderada pela escolas, gostaria de conversar um pouco a respeito. Participei, recentemente, de um Congresso em Paris, promovido pelo INRP, cujo tema era: Cópia e Modelo: Usos, Apropriação e Transmissões da Escrita. Falar em cópia e modelo, às vésperas do terceiro milênio, pode assustar o interlocutor, já que a cópia é tida como prática obsoleta e desvalorizada. No entanto, a postura do congresso foi de ruptura e ousadia acadêmicas, ainda que tudo viesse revestido pelo rigor científico exigido nas investigações sérias. Conceitos e definições do que seja cópia, em vários campos do conhecimento, inscreviam-se no ponto de partida das discussões. Mesmo que "tudo" precise ser mais aprofundado teoricamente, as reflexões conduzidas pelos professores de língua materna, por lingüistas, antropólogos e historiadores, ali presentes, iluminaram recantos desconhecidos, permitindo que novas hipóteses e relações pudessem ir sendo esbocadas. Refletindo então sobre a cópia e ligando-a com a produção do texto escrito na escola, pergunto sobre os possíveis efeitos pedagógicos da ação de copiar, já que a cópia de textos para o uso pessoal - desde que não se trate de uma apropriação anti-ética - permite que os indivíduos, estudantes em particular, organizem sua "memória exterior" de modo a

poderem mais facilmente ter acesso a informações que permaneceriam esparsas, desordenadas, não fosse a possibilidade de copiá-las e armazená-las. Se a prática da cópia na escola quase sempre se caracterizou como atividade mecânica e punitiva, sua face oculta e suas outras dimensões precisam ser conhecidas e recuperadas, já que pela ação de copiar, a atividade escrita se estrutura em diferentes níveis, permitindo que, eticamente, o indivíduo se aproprie de muitos saberes. Que tipos de operações cognitivas realizamos, por exemplo, quando selecionamos e copiamos, de um texto major, algumas passagens que nos impressionaram? Delas, por exemplo, nos utilizamos, como epígrafes para compor e melhor explicar nossos próprios textos. O ato de copiar, de selecionar e registrar, por escrito, as escritas de outros tem dimensões pouco exploradas e pouco conhecidas. Em francês, o verbo recopier expressa melhor essa relação de retomada e recriação de textos, que se estabelece entre o indivíduo, o texto escolhido e o ato de copiar. O antropólogo Jean Pierre ALBERT, também participante do Congresso, apresentou um trabalho muito sedutor, cujo título deve permanecer em francês por causa da rima: "Je copie donc je suis", onde observa que a cópia, no seu modo de ver, "se localizaria num ponto nuclear de intersecção da leitura e da escrita", provocando uma situação especial de conhecimento, resultante do confronto do indivíduo com o saber do outro e com o seu próprio saber. Demorei-me sobre essa questão da cópia, pelo tema em si e também para poder demonstrar, com major evidência, a importância de intercâmbios e contatos entre pesquisadores brasileiros e de outros países. E no que se refere à produção do texto escrito na escola, muitas dessas funções e dimensões ignoradas, relativas ao rascunho e à cópia poderiam ser investigadas e incorporadas à prática escolar cotidiana.

(L.D.): Há bastante tempo, uma de suas linhas de pesquisa tem-se voltado para análise das redações do vestibular. O leitor de Linha D'Água deve estar curioso sobre as seguintes questões: Há quanto tempo esse trabalho vem sendo desenvolvido? Suas colocações sobre o assunto permanecem inalteradas ou mudaram? Quais as distinções mais significativas na produção textual dos candidatos, se compararmos as redações de hoje às da década de 80? De que modo a obrigatoriedade da redação no vestibular tem reflexos na escala de primeiro e segundo graus?

(M.T.F.R.): Já há quase vinte anos, venho estudando o texto escrito produzido por jovens e mesmo adultos, através de pesquisas periódicas sobre redação no vestibular. Acho que o tema se tornou uma das minhas obsessões. Quando trabalhei com 1500 redações do vestibular FUVEST 78, investigação que se estendeu até o final de 80, os resultados foram assustadores. Não vou reproduzir aqui os critérios de que lancei mão, mas posso afirmar que as análises revelaram percentuais muito elevados de ocorrências com graves problemas. É importante registrar que 1978 foi o segundo ano em que se exigiu redações no vestibular, pois, há décadas, os processos de seleção eram feitos exclusivamente por testes de múltipla escolha. Nada contra testes bem feitos e que procurem medir o conhecimento final de um aluno.

Mas o teste de múltipla escolha, como instrumento único de avaliação e seleção, esgota-se em si mesmo, já que não provoca no estudante a necessidade do conhecimento futuro; a necessidade de ampliação do desempenho intelectual. Até 1977. como não havia redação nos vestibulares, a escola trabalhava pouco e mai com a produção de textos. Não havia investimento na escrita. Por certo, não é finalidade básica de um vestibular para a universidade resolver problemas de graus escolares anteriores a ela. Pensar que o vestibular tenha como obrigação a melhoria desses graus precedentes, é anular sua dimensão seletiva, privilegiando-se apenas o caráter funcionalista do processo. Analisando, porém, as características da nossa realidade escolar, sobretudo a de segundo grau, torna-se impossível negar e desconhecer a importância que vestibulares e "provões" acabam exercendo sobre o ensino. Querendo ou não, vestibulares, provas seletivas para a universidade e, em particular, a redação, acumulam função dupla: ao mesmo tempo em que selecionam, apontam também as diretrizes norteadoras para toda a escola. As diferencas observadas, quando se compara a produção textual de antes com as redações de vestibulares mais recentes, são elas próprias uma prova eloquente da pressão exercida pelo processo de seleção sobre os cursos. Esse não é o único tipo de pressão, mas é o que se faz sentir com mais forca principalmente sobre o 20. grau, Antes de confrontar índices por mim obtidos, nas análises realizadas entre 1980 e 1996, de redações da FUVEST, gostaria de chamar a atenção para os numerosos estudos surgidos entre 82 e 92 sobre essa problemática. Cito apenas alguns para ilustrar. Da Universidade Federal da Paraíba, veio o trabalho das professoras Linanda de Mello e Vanilda Vidal de Lacerda que estudaram as repercussões positivas da reintrodução de redacão nos vestibulares. Concluíram as pesquisadoras que "em relação a exames de anos anteriores, as redações haviam apresentado uma melhoria no desempenho dos candidatos, num testemunho de que a partir dessa reintrodução as escolas passaram a trabalhar mais com a língua escrita". No Rio Grande do Sul, Jussara Lerch Hoffman realizou sofisticado estudo, analisando não só a natureza e usos dos métodos de avaliação, mas também a pertinência, papel e função de um texto escrito enquanto prova seletiva em vestibulares, considerando positiva sua presença, pois já se percebia, conforme a pesquisadora, "uma constante e crescente preocupação com o ensino de redação no mundo inteiro". Também o lingüista e poeta, Carlos VOGT, então reitor da Unicamp, escreveu para a Folha de São Paulo um ensaio primoroso no qual discute suas concepções sobre a influência da redação e das questões discursivas presentes em vestibulares. Segundo VOGT, vem sendo possível verificar, a partir de textos produzidos por vestibulandos, "um avanço na capa-

Linha d' Água, n. 11, p. 9-24, junho, 1997

cidade intelectiva dos candidatos que passaram a ler mais e a melhor exercitar e expressar suas prerrogativas de indivíduos pensantes"3. A obrigatoriedade da redação no vestibular, como disse, praticamente determina os caminhos e diretrizes da escola. Essa influência, que se inicia no 10. grau, firma-se, poderosa, no 20. grau. O educador Cláudio Moura e Castro, já em 1981, ressaltava a existência dessa relação, ao afirmar: "Só vai estar na sala de aula o que estiver no vestibular. Isto dá ao vestibular um incrível poder e responsabilidade", acrescentando ainda que: "A presença ou ausência de certas coisas no vestibular não pode apenas prender-se a critérios de fidedignidade das provas. Por exemplo, a redação no vestibular justifica-se por levar as escolas a devotarem mais tempo e esforço a fazerem os alunos escrever. É possível até que o processo de seleção não seja aperfeicoado pela redação, mas mesmo que isso aconteça, o outro objetivo o justifica"4. Prendendo a ponta que deixei solta lá atrás, chego à comparação entre os resultados que venho obtendo por meio de análises de redações da FUVEST, num período de praticamente 18 anos. Após o primeiro trabalho, realizado entre 1978 e 1980, fui periodicamente retomando o estudo de redações, procurando, na medida do possível, obedecer aos mesmos critérios do início, mas incorporando, como não poderia deixar de ser, avanços ocorridos nos estudos de linguagem. Em 1980, como já observei, os resultados foram muito preocupantes. Na pesquisa posterior (1989-1992), houve já sensível melhora nos textos. Observou-se maior domínio não só da escrita em níveis menos complexos, mas também de toda a estruturação textual. Ainda que esses textos não devam ser chamados de bons, podem, no entanto, ser considerados como satisfatórios. Os progressos presentes na amostra de 1989-1992 foram ratificados e ampliados pela pesquisa de 1995-1996. Reproduzo algumas categorias e percentuais para ilustrar:

OCORRÊNCIAS	1978-1980	1989-1992	1995-1996
I - Ausência de coesão nos textos			
por uso indevido do conectivo	35%	10%	7%
 por relações semánticas impróprias entre segmentos 	51%	15%	11%
II - Circularidade, acarretando quebra da Progressão Discursiva	15%	3%	2%
III - Clichês e Frases Feitas	69%	40%	37%

³ VOGT, C. Ensaio publicado em Folha de S. Paulo , 11/08/92, p.3

I MELLO, L. de ; LACERDA, V.V. "Pesquisa sobre redação no Vestibular." Educação e Seleção, S. Paulo, Fundação Carlos Chagas, no. 6, 1982, p 40-41

² HOFFMAN, JL. "A Controvérsia da Redação no Vestibular." Educação e Seleção, S. Paulo, Fundação Carlos Chagas, no. 17, 1988 p. 115 a 127

⁴ MOURA e CASTRO, C. "Sua excelência. o Vestibular". Educação e Seleção, S. Paulo, no. 13, Fundação Carlos Chagas, 1981, p.8 e 16.

É indiscutível a melhoria dos textos. E como explicar essa evolução pelo tempo? Teria havido investimento econômico e político de envergadura na escola? Professores foram sendo mais bem pagos e melhor preparados para os quadros de ensino público? Não. Mudança tão sensível explica-se pela conjugação de outra ordem de fatores. Pesquisa conduzida por Heraldo Marelim Vianna⁵, com alunos de 3a, série do 2o, grau, residentes em São Paulo, Fortaleza e Curitiba, revelou dados muito significativos. Desses alunos, 73% provinham de escolas públicas, sendo que 86% dos estudantes declararam não frequentar nem ter frequentado cursinhos. No grupo pesquisado, 90% dos alunos tinham como meta única "preparar-se para entrar na Universidade". Assim, concentrando todos os seus esforços para chegar ao curso superior, alunos da 3a, série de 2o, grau exigem que tópicos específicos do vestibular - redação, por exemplo - sejam trabalhados, da melhor forma possível, em aula. O pesquisador acrescentou que teve dificuldade para completar seu trabalho, pois estudantes não queriam perder aulas, por estarem em tempo de seleção. Uma dinâmica diferente instaura-se, pois, entre aluno, professor e escola já que agora os pontos de exigência centram-se no estudante, na família e no grupo social e daí irradiam-se para a escola e para o professor. É o aluno que passa a exigir engajamento do professor e da escola; não o contrário. Ainda que seja muito questionável esse "desejo social" de todos terem que vir para a universidade, não cabe aqui a discussão. A verdade é que novos fatores entram em conexão e situacões inesperadas - mas positivas, sem dúvida - surgem daí. E o vestibular acaba sendo, como anota Vianna "o grande condicionador das atividades da escola e dos alunos no final do 20. grau"6 e por que não dizer, também o responsável indireto, em face das provas bem cuidadas que propõe, pelas melhorias evidentes no ensino. No caso, pelas melhorias da redação.

(L.D.): Você tem dedicado atenção ao surgimento de novas tecnologias, como atestam um de seus livros e seus comentários à linguagem da TV, em programas da Rádio Jovem Pan, há até bem pouco tempo. Você provavelmente já refletiu sobre o diálogo entre a tecnologia e a prática pedagógica. Perguntamos: Alguns ideólogos da comunicação apregoam que os novos meios eletrônicos substituirão a "palavra". Qual a sua posição a respeito? Como se poderia trabalhar a aula de Língua Portuguesa e das outras disciplinas, associando-as ao rádio, à TV e ao computador?

(M.T.F.R.): O diálogo entre a tecnologia e a prática pedagógica é inalienável à própria escola e ao professor. Os novos produtos permeiam todas as relações sociais, e claro, as relações estabelecidas na escola. Trata-se, portanto, de questão que deve ser contemplada e discutida em todos os níveis educacionais. Tudo que é

novo parece assustar os homens. Antes de analisarem o novo objeto, a relação nova ou as novas descobertas, as pessoas, em geral, lançam-se contra essa novidade, atacando-a para se defenderem, mesmo sem saber realmente do que se trata. E a situação ainda piora quando "ideólogos", do alto das posições que ocupam, fazem pronunciamentos definidores e definitivos, calcados no mais raso senso comum, mas que encontram forte eco entre os diferentes grupos sociais. Historicamente sempre foi assim. A própria escrita passou por crises e insurreições durante séculos. Desde o Fedro de Platão, passando por Rousseau e Bergson e chegando ao Pensamento Selvagem de Lévi-Strauss, por razões teóricas e ideológicas as mais diferentes, têm sido duros os ataques feitos à escrita. Com o surgimento da fotografia, não foi diferente. Ela "mataria" a pintura; o cinema liquidaria a fotografia e a TV seria responsável pelo desaparecimento do cinema. Nada disso aconteceu. Pelo contrário. Todas essas criações passaram a dialogar umas com as outras, de forma inovadora e viva. No entanto, parece que os fatos da história nada ensinam: quando muito ilustram relações e realidades. E por que digo isso? Sem considerar as evidências de passado tão próximo, muitos apregoam hoje, em razão do sucesso inequívoco dos meios eletrônicos, particularmente do computador, apregoam, dizia, a "morte da palavra" e "o desaparecimento da escrita". O fato novo, o novo instrumento e suas linguagens, colocam especialmente alguns intelectuais em posição de defesa. Já que não se conhece, não se domina inteiramente esse "novo", melhor é prevenir-se contra ele. E daí surgem os grandes equívocos conceituais que, em verdade, não passam de pré-conceitos que se repetem, se propagam e se fixam, sem qualquer questionamento, em todas as instâncias da vida. Além de pouco se refletir sobre essas "verdades" tão frágeis, ainda se faz do "novo" um depositário do problemas diversos e até de possíveis culpas. Deslocando competências que são próprias das matrizes sociais (família, escola, igreja, partido...), num processo de auto absolvição, indivíduos e instituições lançam sobre esse produto novo a responsabilidade pelo surgimento de relações, fatos e situações considerados como negativos. Talvez seja esse um processo natural e inevitável, pois como ensina Umberto Eco: "Toda modificação dos instrumentos culturais, na história da humanidade, se apresenta como uma profunda colocação em 'crise' do 'modelo cultural' precedente". Voltando ao computador e ao receio pela "morte da palavra", pela "morte da escrita", uma resposta simples a esses medos seria a de se propor uma "olhadela" para trás. Nada aconteceu antes. Nada acontecerá agora. A palavra escrita, por exemplo, nunca esteve tão viva! E até por força da presença absoluta e necessária do próprio computador. Focalizando apenas uma de suas múltiplas dimensões e pensando só naqueles que navegam e dialogam via Internet, o que se observa? O diálogo que se instaura entre os internautas exerce um incrível poder de sedução, a ponto de as pessoas ficarem horas incontáveis "conversan-

⁵ VIANNA, H.M. "Pesquisa sobre a terceira série do 2o. grau em Capitais Brasileira". Estudos em Avaliação Educacional, S. Paulo, Fundação Carlos Chagas, no. 3, 1991.

⁶ VIANNA, H.M., op. cit.., p.101

⁷ ECO, U. Apocalípticos e Integrados. São Paulo. Perspectiva, 1970, p.34.

do", E essa "conversa" acontece por escrito sobre o suporte eletrônico. Quase não mais se escrevem cartas, mas a comunicação entre as pessoas, por fax ou pela Internet não aboliu esse tipo de escrita. Ao contrário, ampliou sua necessidade e alcance, mudando-lhe os contornos. Por certo essa escrita, que sustenta os diálogos quase orais dos internautas, tem características muito próprias, como, de resto, os diferentes tipos de texto. É uma escrita que reproduz, em diferentes níveis, o envolvimento da conversação oral, mas sem perder sua especificidade. É uma escrita que, se for conceituada, precisa ser vista quase como um novo produto, híbrido, talvez: produto nascido na intersecção oral/escrito, por força das exigências desse novo suporte: o computador, que determina as regras, os tempos e os modos de funcionamento de tais "diálogos". Acredito que nem mesmo um computador à viva voz irá diminuir essas navegações escritas dos internautas, pois a escrita dessas "conversas" tem um grau mais elaborado de representação, permitindo aos interlocutores revelarem-se e ocultarem-se na medida de seus próprios desejos, num processo de sedução que se torna jogo por entre ditos, não ditos e subentendidos. Quanto à voz ao vivo, ainda que possa também revestir-se dessas mesmas características, ela por si só já é muito mais reveladora, servindo talvez melhor a conversações de outras naturezas. Enfim, nada exclui nada; muito menos a palavra e a escrita da palayra. Acho fundamental que o trabalho em sala de aula lance mão de novos recursos tecnológicos e em todas as disciplinas. São auxiliares poderosos para a tarefa do professor. Não se servir deles é ficar à margem do próprio tempo. No que se refere à aula de Língua Portuguesa, penso que o computador e a TV são de enorme valia. Entre alunos que já dominem satisfatoriamente a escrita, um trabalho, por exemplo, de recuperação e análise dos rascunhos de uma redação, gravados no computador, daria uma nova dimensão à atividade de produção textual. Quanto à televisão, verifica-se que é muito amplo o leque de possibilidades que oferece. Sem falar de séries específicas, de programas educativos, pode-se ter na TV um precioso instrumento para ajudar no trabalho de ensino de língua materna. Exemplificando: comerciais de TV, assim como outros segmentos veiculados, obedecem a uma "gramática" própria. Comerciais são pequenas narrativas em que o verbal ancora o visual e vice-versa; narrativas das quais, podem ser destacados não só elementos fundadores do próprio gênero, mas também recursos lingüísticos importantes que quase sempre são trabalhados pela escola de forma cansativa. Assim, funções características dos adjetivos e seus graus; figuras de linguagem, uso de tempos e modos verbais; feições assumidas pelo imperativo, além de rima, ritmo e sonoridade dos textos, instituem-se como tópicos que podem ser explorados em classe, também por intermédio desses textos televisuais, desde que não se configurem como o único material a ser utilizado. Por que não realizar, por exemplo, exercícios sobre trechos de diálogos das telenovelas, verificando o que apresentam de bem "costurado" ou de desconexo; exercícios sobre o texto de telejornais ou de uma narração de futebol? Televisão, computador – e o que mais o futuro trouxer – jamais substituirão um professor, que deles poderá lançar mão com liberdade, procurando obter auxílio para seu trabalho didático. Todo o aparato tecnológico está af para nos servir. Não o contrário.

(L.D.): Passemos agora a interface entre a pesquisa acadêmica e o ensino de 1o. e 2o. graus: Como você vê essa relação? O que se deveria fazer para se promover junto aos docentes de primeiro e segundo graus o aproveitamento das pesquisas acadêmicas na sua prática educacional?

(M.T.F.R.): É essencial que a interface entre pesquisa, trabalho acadêmico e o ensino de 10. e 20. graus se torne cada vez mais nítida, mais bem desenhada. Há anos, como também vários colegas das boas universidades, venho refletindo sobre o tema, seja em razão de minhas investigações teóricas, seja em virtude de trabalho que desenvolvo com futuros professores de Língua Portuguesa na disciplina prática de ensino; seja ainda por força de atividades administrativas, como as que realizei em dois períodos em que fui presidente da Comissão de Graduação da FEUSP. época em que, entre outros, nos debruçamos sobre projetos que visavam à reformulação da Licenciatura na Universidade. Na própria FFLCH, a APLL tem uma sólida tradição de trabalhos, de excelente nível e com muito bons resultados; trabalhos que foram fortalecendo cada vez mais essa necessária relação entre universidade e graus anteriores de ensino. A meu ver, um projeto sério que trabalhe na interface da pesquisa acadêmica com o ensino de 10. e 20. graus tem que deixar bem claras algumas condições preliminares. É preciso assim indagar, de pronto, qual o grau efetivo de interesse para as duas partes, verificar não só a natureza das futuras investigações, mas também perguntar sobre os tipos de "contrapartida" a serem oferecidas pelos envolvidos. Além disso, é fundamental abrir e manter livres os canais para um constante diálogo entre as partes, sobretudo pelo fato de as pesquisas, em geral, não se relacionarem a priori com as diferentes esferas da comunidade. As relações, por exemplo, entre pesquisas acadêmicas e escola, no caso, precisam ser mediadas; tais relações não acontecem por si e nem por inércia. Resultam, isto sim, de uma árdua e difícil tarefa de intermediação. O tema é candente. Há trabalhos de muito bom nível, que equacionam com o devido rigor os termos que envolvem o assunto, apontando ainda soluções promissoras. Gostaria, porém, de falar sobre algumas experiências por que passei, em razão de meu trabalho como professora universitária, depois de ter sido, durante vários anos, também professora de 10. e 20. graus, fato que, sem dúvida, até hoje me ajuda a enxergar ângulos diferentes de determinadas situações. Seguindo a dinâmica e as necessidades dos tempos, assim como muitos dos meus colegas, engajei-me nos movimentos de "cruzada" que sempre procuravam trazer para o lo. e 20. graus os importantes "achados", os novos enfoques metodológicos proporcionados pelas pesquisas acadêmicas. Eu própria, quando se acreditava que isso era o mais importante, divulguei minhas

Entrevista

pesquisas, as de outros, e seus resultados, em grandes cursos, em aulas-conferências; fiz trabalhos que visavam à atualização e formação de professores; "formei" muitos que, pensava-se, deveriam funcionar como pólos irradiadores, levando a palavra nova, e quem sabe, um novo "credo" para seus rincões de origem. Entre tanta coisa mais. Ainda que hoje, ao se passarem pelo crivo da crítica, todas essas iniciativas tão usuais nas boas universidades do país, ainda que sejam tidas como "incorretas", apresentando tais ou quais desvios metodológicos, além de trazerem poucos resultados, ainda assim acho que houve aspectos bastante positivos em todas essas "ondas". Aliás, uma das críticas que faço ao tratamento dado, em geral, às discussões sobre práticas de "ontem", reside exatamente nesse "abandono definitivo", nessa "falta de retorno possível" a práticas do passado, mesmo recente, e que merecem reflexões mais aprofundadas, a fim de que, para além do óbvio já constatado, pudéssemos fazer perguntas novas, mas com a "cabeca de hoje", sobre esses procedimentos de ontem. Voltando ao presente e ao tema, a meu ver, o grande nó que dificulta muito a integração entre as investigações acadêmicas e o trabalho de 10. e 20. graus, além da questão inegável das péssimas condições de trabalho e da má formação destes profissionais, o grande nó, dizia, consiste, talvez, na falta de definição dos perfis, das atribuições e das metas dos virtuais parceiros que devem compor e propor um projeto de intercâmbio entre os diferentes níveis de ensino. Além da falta de definição de fisionomias, tarefas e objetivos, ressalvando-se as raras e belas exceções, essas relações, universidade-escola de 10. e 20. graus, quase nunca se caracterizam pelo necessário grau de envolvimento e cumplicidade que deveriam recobrir parcerias dessa natureza. Entre 1994 e 1995, a FEUSP e a Secretária da Educação do Estado desenvolveram um projeto interessante. Professores efetivos de diferentes matérias vinham para a Faculdade, por opção própria, como alunos "especiais". Dependendo da disciplina escolhida, permaneciam conosco por dois semestres consecutivos. Recebiam ajuda financeira, tendo que satisfazer a três exigências básicas; estarem efetivamente em serviço; cumprirem todas as obrigações exigidas para os alunos regulares; apresentarem frequência praticamente total. A mais longo prazo, o objetivo era de aperfeiçoar a formação e o desempenho pessoal desses professores que poderíam ainda estabelecer intercâmbios com os colegas de sua escola. Não sei se houve tais intercâmbios. Desconfio que não, pelo menos no caso dos "meus" alunos, em Prática de Ensino de Português. Mas houve um resultado que considero surpreendente: a estreita parceria estabelecida entre esses professores da rede e os alunos da licenciatura. Difícil, no início, para os dois "lados", a relação foi sendo construída no cotidiano do curso de "Prática de Português" e devagar foram diminuindo bloqueios, barreiras, resistências e diferenças que existiam entre esses dois grupos de alunos-professores. A troca, o intercâmbio tornavam-se definitivos quando se alternavam as posições. Muitos dos licenciandos iam para as escolas e classes desses professores-"colegas". Era a vez agora de os

alunos da universidade ficarem assustados e tímidos, como haviam chegado, antes, os professores efetivos. Lá faziam seus estágios, davam aulas e organizavam outras atividades com o "colega"-parceiro. Houve resultados muito bons durante essa experiência em pequena escala. Mas o que interessa, de mais perto, bem menos que os próprios resultados, é saber como aconteciam essas relações. A quantidade de professores da rede e de alunos de Prática de Ensino de Português não era significativa. O trabalho acontecia nas mais diferentes escolas, com alunos de diversas procedências e níveis. Era a mesma situação física de que os professores efetivos, então recém-chegados, se queixavam tanto. Mas o trabalho havia mudado. E positivamente. Cabe então indagar e refletir a respeito. O que ocorreu em várias classes, de diversas escolas que continuavam com os mesmos alunos, o mesmo professor e quase as mesmas condições? O que mudou? Por certo não foi a presença de uma estagiária. Novas formas de fazer, novas relações entre as crianças, a professora e a colega - estagiária instituíram, em sala, atividades mais eficientes e mais satisfatórias com língua portuguesa. Menos o trabalho, como já disse, e muito mais essas novas relações que surgiram é que devem ser investigadas. Como são elas, qual a sua natureza? Como começam e se desenvolvem? Onde se ancoram? Como funcionam? Em que resultam? Pode parecer muito evidente e até elementar. Mas, a meu ver, a forma mais eficiente de promover a desejável aproximação, entre a produção da universidade e o ensino de 1 o. e 2o. graus, consiste inicialmente em indagar e refletir sobre as parcerias e relações que se estabelecem nessa interface. E tal reflexão que precisa ser demorada – deve ir para além dos dados e resultados; deve buscar. isto sim, nos desvãos do que se revela e na luminosidade do que se vislumbra por entre as frestas, buscar os ingredientes originais e fundadores, responsáveis por uma parceria que deu certo. De tanto nos preocuparmos com a evidência de resultados positivos e sobre eles nos fixarmos, esquecemo-nos de indagar as razões de tal sucesso e de vasculhar a própria natureza de suas raízes.

(L.D.): Diga como você vê o livro didático. Ele é indispensável? Como deve ser sua utilização pelo professor? Como deveria ser dosado o trabalho com texto e gramática em classe? Na maioria das obras didáticas, o texto jornalístico, de propaganda, de história em quadrinhos vem substituindo o texto "clássico". Como você vê essa substituição? Há o risco de que os alunos não aprendam a "memória" textual, essa intertextualidade tão necessária para a produção de sentido?

(M.T.F.R.): Muitas são as discussões e opiniões sobre o livro didático e a pertinência de sua adoção. A meu ver o livro didático, especialmente no Brasil, configura-se em material básico essencial para alunos e professores. Algumas vezes, o livro didático se constitui no único contato que um indivíduo acaba tendo, em toda sua vida, com um texto escrito publicado, com um livro enfim. Pensando nas condições sociais, culturais, econômicas e educacionais do país; pensando em nossa extensão territorial e nos problemas gravíssimos que envolvem a formação do professor e suas condições de trabalho, não é possível abrir mão do livro didá-

Entrevista

tico que, teoricamente, é o material que deve organizar e sistematizar conteúdos, além de propor e encaminhar as formas de desenvolvê-los em sala de aula. Pelo fato de ser tão necessário no Brasil (e também em países desenvolvidos), o livro didático precisa ser submetido a um processo de discussão crítica que se desenvolva em várias instâncias, desde os círculos universitários mais restritos, passando por grupos organizados na comunidade e chegando, principalmente, até à escola, ao professor. Qualquer professor, em qualquer nível, para usar competentemente uma obra didática, deve avaliá-la e conhecê-la em profundidade. É preciso evitar, a todo custo, uma situação deplorável ainda muito comum no país: que o livro a ser adotado, aquele considerado "bom" pelo docente, seja apenas o livro que chegou primeiro à escola ou aquele que simplesmente chegou. Não mais se pode aceitar esses "processos" de pseudo-escolha que acontecem ou por inércia ou por falta total de alternativa. Se o livro didático é ponto de partida, nunca poderá, porém, ser o de chegada. O livro não pode funcionar hegemonicamente e nem por si só. O professor precisa utilizá-lo, explorando-o na convergência de outros materiais, desenvolvendo atividades que ultrapassem os próprios limites da sala de aula. O livro didático deve ser matriz irradiadora - e muitos os conseguem. No entanto, nada será conseguido sem o trabalho conjunto que sobre ele realizarem professor e alunos. É importante que textos presentes em uma obra didática contemplem a multiplicidade de linguagens que circulam na vida cotidiana. Textos jornalísticos, anúncios classificados, histórias em quadrinhos, entre tantos mais, devem ser todos bem recebidos. Há textos publicitários primorosos que conseguem raras sínteses de linguagens, revelando ainda excepcionais "achados" lingüísticos e até poéticos. Por que não oferecêlos aos estudantes, desde que bem dosados e sem prejuízo da presenca destes outros, considerados "clássicos"? Pois nada substitui o contato e o saudável corpo-a-corpo que um bom texto escrito estabelece com seu leitor. Trata-se de um relação inalienável ao crescimento intelectual e estético de qualquer aluno, de qualquer indivíduo. Preocupo-me, porém, com um outro tipo de produto muito frequente nos livros didáticos: com aqueles textos "prêts-à-porter", feitos de encomenda e sob medida para atender ou a um tema específico que precise ser desenvolvido (preservação das matas, prevenção de doenças, fatos do folclore...), ou atender a um tópico gramatical qualquer. Aí a situação torna-se realmente grave, pois tais produtos, com raras exceções, são geralmente mal feitos, pretensiosos e, ao mesmo tempo, rançosos e funcionam mais como elementos desagregadores de sentidos. Se conseguem algum resultado, por certo não é o de "ensinar" equivocados tópicos gramaticais nem o de ampliar o universo cultural da criança e do jovem, mas sim o de afastar definitivamente os estudantes do contato real com bons textos; afastá-los, enfim, da leitura.

(L.D.): No mundo todo, assumem grande importância os estudos sobre a oralidade. No Brasil, temos dois projetos consideráveis, o NURC e a Gramática da

Língua Falada. Queremos saber: Qual a importância da oralidade no ensino de Língua Portuguesa? Você considera operacional a distinção língua escrita/ língua falada, na prática pedagógica?

(M.T.F.R.): Conhecer os projetos NURC e Gramática da Língua Falada é imprescindível ao professor de língua materna, em qualquer nível. São pesquisas de alto teor acadêmico com enorme poder de contribuição para ampliar o conhecimento. Há poucas décadas, sequer se cogitava em trabalhar com o oral no ensino de língua portuguesa. Na verdade, todo o ensino de língua materna era (e em alguns setores ainda é) ancorado na língua escrita; pautado pela escrita; por uma escrita, na maior parte das vezes, formal, cartorial e prescritiva. Com as contribuições das teorias contemporâneas da linguagem, acabou-se por compreender a importância de se estudar o oral, reconhecendo nele o que tem de específico e definidor ou seja, reconhecendo o fato de o oral ser um sistema de notação primeiro e fundador, sem o qual a própria escrita jamais teria razão de existir. Ainda que cada uma das modalidades tenha "gramáticas" próprias, há entre oralidade e escrita nítidas áreas de intersecção, na medida em que diferentes tipos de discursos transitam muito livremente por entre elas, em virtude dos processos plurais de interlocução. Além da importância do estudo em si, o trabalho com a oralidade, no ensino sistemático de língua materna, realiza ainda uma séria correção de rumos, na medida em que revê uma antiga e brutal distorção que permitia à escola, ao professor fragmentarem o todo, debrucando-se exclusivamente sobre uma das dimensões do verbal: a dimensão da escrita. Trabalhar também com a oralidade significa, hoje, explorar a língua em sua integridade e nas duas dimensões essenciais que a constituem. Oral e escrito têm que ser estudados em conjunto sempre, mesmo quando um se distancia enormemente do outro ou, então, quando quase se superpõem em íntima intersecção. A distinção língua escrita/língua falada é operacionalmente bem vinda na prática pedagógica, mas sob uma estrita condição. Ao se analisarem as especificidades definidoras de uma e outra modalidade, que seja avaliada simultaneamente a provisoriedade de certas conceituações textuais que, em geral, não consideram as condições de produção, os contextos, os níveis de hierarquia que presidem a interlocução, o grau de envolvimento entre locutores, bem como a própria natureza dos discursos veiculados. Assim, como definir em termos categoriais, o texto oralizado de uma exposição formal, de uma conferência? O suporte usado na comunicação, sem dúvida, é o do oral, mas o texto criado pauta-se muito mais pelos princípios de uma gramática da escrita formal. E como conceituar, em termos de tipologia, um bilhete bem humorado, escrito em linguagem totalmente informal, e que é passado às escondidas por entre colegas-cúmplices, no meio de uma aula cansativa? O suporte para circulação, no caso, é claramente o da escrita, mas a organização textual obedece muito mais às regras de uma "gramática" do oral e de um oral coloquial muito íntimo. A escola deve explorar com os alunos e fazê-los estudar o que, em situações canônicas, é específico e peculiar a cada um dos sistemas de notação. Mas, ao mesmo tempo, precisa ir oferecendo aos estudantes textos que possam inscrever-se ou na intersecção das duas modalidades ou então que, servindo-se de uma das notações, mais como suporte, inscrevam-se naquela categoria que melhor possa dar conta de suas características formais e contextuais predominantes.

(L.D.); É comum que se separem, na escola, as disciplinas de "língua" de um lado e "literatura", de outro. Qual a sua posição a respeito?

(M.T.F.R.): A separação entre ensino de "língua" e de "literatura" na escola já se tornou uma prática cristalizada. Mas não deveria ser assim. Tal procedimento. na verdade, reflete e denuncia uma questão muito séria que diz respeito à natureza do ensino de "língua" ainda hoje privilegiado pela escola. Ainda hoje, estudam-se muito mais as regras congeladas de uma gramática normativa do que os fenômenos vivos de uma linguagem contextualizada e em funcionamento. Não tiro os méritos da gramática normativa que sistematizou e conceituou o estudo da língua de forma compreensiva e competente. Critico, isto sim, um tipo corrente de ensino bem como propostas de livros didáticos que se dedicam quase que exclusivamente a abordagens rancosas da questão. Mas já há sinais promissores de mudanças tanto em muitas escolas quanto nos materiais de apoio utilizados. Não há por que separar o ensino de língua do de literatura, pois o próprio texto literário se inscreve na língua. claro, por meio das construções especiais de linguagem que o caracterizam. Ainda que o estudo da literatura não autorize um trabalho sistemático com outras vertentes dos fenômenos lingüísticos, ainda assim, a separação não se sustenta em razão de seu caráter arbitrário e artificial. No entanto, quem concebe o ensino de língua (professores, pais, escolas, livros...) como sinônimo de um domínio perfeito de regras e esquemas estáticos, para esses, separar língua de literatura torna-se um imperativo categórico. Tal divisão é histórica e datada; atrela-se a um tipo de concepção lingüístico-pedagógica e consequente prática escolar que só se interessava por fenômenos gramaticais. E quando o texto literário era focalizado, apenas servia como pretexto para mais e mais exercícios "congelados", calcados em fenômenos gramaticais normativos e descontextualizados. Acho oportuno registrar aqui mais um fato. Tão preocupante quanto essa separação artificial, é um outro tipo de enfoque dado pela escola ao trabalho com o texto literário e que se caracteriza por uma ausência quase que total de compromissos entre o aluno e o texto. Não há um trabalho efetivo, orientando a atividade de leitura em função dos diferentes níveis escolares e dos diferentes textos. Trata-se de certos processos de diluição e barateamento de dificuldades diante da leitura de literatura. Muitos professores de português, pensando talvez em ajudar crianças e alunos mais velhos, ao explorarem um poema ou texto de ficção, lançam mão habitualmente de expedientes facilitadores. recorrendo a atividades paralelas, externas aos textos (dramatizações, recitação em

jogral, júris simulados, desenhos, etc), que apenas servem para afastar os estudantes, em qualquer idade, do saudável e necessário corpo-a-corpo com o texto escrito. Tudo a favor dessas práticas, mas nas áreas específicas em que se inscrevem: artes plásticas, artes dramáticas; ou então em situações especiais, cujo objetivo seja o de trabalhar textos diversos na intersecção das diferentes linguagens. Muito oportuna e a observação de Marisa LAJOLO a esse respeito. Diz ela: "Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato - quando já instalado - o desencontro entre leitor e texto" É preciso que o professor de português trabalhe muito com o texto literário, deixando um pouco de lado a preocupação sempre presente de ter que "dar conta" de todo um programa rançoso de gramática tradicional. Trabalhar com gramática é importante sim, mas com os fenômenos gramaticais de uma língua viva. Um bom exercício com o texto literário ampliará os limites de todo o ensino de português, já que o texto da literatura se abre aos processos de compreensão, interpretação e crítica, por parte dos alunos. Sendo plural e flexível, o texto literário recobrirá de flexibilidade e visão crítica as atividades que a escola desenvolve no campo da língua materna.

(L.D.): Como deve ser a escola e que cidadão deve formar para que possa transitar com desenvoltura por entre as novas linguagens que caracterizam a civilização globalizada do próximo milênio?

(M.T.F.R): Essa é uma questão muito ampla. Daria para desenvolver várias teses em diferentes setores do conhecimento. A tentativa de resposta exige algumas reflexões preliminares. Sem dúvida, o mundo vem passando por rápidas e plurais transformações, em especial nas duas últimas décadas. Os indícios de mudanças estão em toda a parte: nas cidades, na mídia, no grupo social. As preocupações hoje aparecem, como ocorre com a questão ecológica e outros temas, em nível planetário, ainda que o ponto de partida dessas indagações globalizadas seja o cotidiano. Como ensina o cientista político, Renato ORTIZ, hoje somos todos "cidadãos mundiais, mesmo quando não nos deslocamos, o que significa dizer que o mundo chegou até nós, penetrou nosso cotidiano"9. Para o autor, à primeira vista. pode parecer que "as reflexões sobre a globalização se afastam das particularidades". Na verdade, ocorre o contrário, pois, "a mundialização da cultura", por exemplo, mais se revela através de tênues fios, de "elementos quase invisíveis para o pensamento"; fios e elementos que se originam e se entretecem a partir das relações do dia-a-dia, que se propagam por força e intermédio das novas tecnologias e suas linguagens. O antropólogo Michel MAFFESOLI¹⁰, discutindo também o tema candente da globalização, equaciona o fenômeno em termos das oscilações

⁸ LAJOLO, M. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. SP, Ática, 1993, p.14 9 ORTIZ, R. Mundialização e Cultura. 2". ed., S. Paulo, Brasiliense, 1994, p.8

¹⁰ MAFFESOLI, M. No Fundo das Aparências. Rio, Vozes, 1996

contínuas que marcam todo o processo social. Se há sempre "um espírito do tempo" a que os indivíduos se ligam, há também movimentos pendulares complementares, que recobrem a dinâmica e a natureza das relações individuais e sociais. Para MAFFESOLI, "é próprio do fato social oscilar", por efeito de uma espécie de "següência de curtos-circuitos permanentes, ocorrendo entre o individual e o social – os dois termos de uma bipolaridade" [1]. E assim, as relações sociais acabariam por "repousar" sobre uma série de identificações resultantes desses "curtoscircuitos"; identificações que, conforme a oportunidade, permitiriam que cada pessoa, revestindo-se desta ou daquela máscara, exprimisse uma parte de si própria. Observa ainda o autor o fato de que há hoje, nessa sociedade mundializada, um sem número de "micro-agregações", cujo objetivo é de permitir "a expressão de todas as facetas do caleidoscópio pessoal"12. Se vivemos em uma sociedade globalizada, marcada por novas linguagens e novos relacionamentos sócio-culturais, não podemos nos esquecer de que a realidade é muito mais complexa do que se imagina, além de sofrer influências de caráter plural. Cidadãos do mundo, temos nossas ancoras fincadas no cotidiano local. Nossas raízes penetram fundo num espaço de origem recoberto pela vida de todo-o-dia. Diz bem MAFFESOLI que se vive hoje numa espécie de "utopia da plenitude". Há um desejo e um exercício de globalidade, onde, "ligado aos outros, cada um vive a felicidade de ser plenamente si próprio"13. A nova perspectiva de socialidade impede que os indivíduos atuem por meio só de relações gerais, racionais e mecânicas, pois a possibilidade de trocas e entendimentos deverá passar por parâmetros propostos a partir do sentimento, da emoção, do imaginário e do lúdico, cuja "eficácia multiforme não se pode mais negar, na vida de nossas sociedades"14. Como se percebe, no bojo do que é global, estão também o local e o individual. E para que alguém se torne cidadão do mundo, podendo participar plenamente dessa nova socialidade, é preciso que o indivíduo se constitua também como pessoa na sua relação consigo mesmo e com o outro. E aí entra a escola. A escola de hoje tem que entender o "espírito" de seu tempo, e juntamente com a família e o grupo social, ela deve procurar formar cidadãos que sejam também indivíduos aptos a transitar pelas diferentes áreas e níveis do conhecimento, dominando criticamente as novas tecnologias e suas linguagens. A escola é essencial e pode muito. No entanto, antes de se pretender tudo isso, é preciso que o nosso sistema escolar, que a escola brasileira, em sua totalidade, consiga pôr os dois pés neste século XX, já prestes a terminar.

Artigos

¹¹ MAFFESOLI, M., op. cit., p.322.

¹² MAFFESOLI, M., id., ib., p.323.

¹³ MAFFESOLI, M., id., ib., p.325.

¹⁴ MAFFESOLI, M., id., ib., p.109.