

O UNIVERSO ESCOLAR DA ESCRITA

Nariami Sato *

Aluno: "sujeito que escreve, pouco se compromete com seu texto e quase nunca tem um interlocutor verdadeiro."
(Lúcia K.X. Bastos)

"Na redação não há um sujeito que diz, mas um ALUNO que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola."

"...quando nós, professores, nos perguntamos como avaliar redações? temos em mente precisamente o exercício simulacro da produção de textos, de discursos, de conversação: a redação" (...) "É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício."

(João Wanderlei Geraldi)

Na escrita escolar estão em jogo necessariamente três pólos, aluno, professor e texto: o aluno com seus antecedentes culturais e lingüísticos, o professor com sua concepção de linguagem, atitudes e práticas pedagógicas e a atividade artificial e problemática de produção textual conhecida como redação.

Na medida em que se avalia essa produção escrita como muito problemática, o questionamento deveria abranger os três elementos em jogo. O que tem ocorrido, no entanto, é a penalização do aluno: afinal é ele que escreve mal, a despeito dos esforços dos mestres para sanar as deficiências.

De maneira geral resistimos em admitir que o fracasso dos alunos atesta o fracasso de nosso ensino e, portanto, da instituição escolar.

Com serenidade talvez possamos analisar o quadro e localizar as raízes do mau desempenho das crianças e jovens. Afinal não se trata de distribuir culpas, mas de diagnosticar a origem dos problemas para reverter esse quadro.

Se é um consenso que os alunos escrevem mal, duas indagações iniciais se colocam: o que se entende por escrever mal? E, por uma questão de lógica, o seu inverso: o que se entende por escrever bem?

* Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino e pós-graduanda em Didática da USP.

Pesquisas acadêmicas com produção de estudantes do primeiro ao terceiro grau revelaram algumas características:

1. noção apenas gráfica do parágrafo que leva à construção de mini-textos mais ou menos independentes, sem garantir uma progressão lógica dentro do texto;
2. concepção de período baseada na pontuação e emprego de fórmulas gostas na articulação entre os períodos;
3. emprego de conectivos muitas vezes inadequados por gerarem uma expectativa de relação de idéias que se frustra porque as relações estabelecidas são ora impróprias ora discordantes;
4. emprego de sinais de pontuação para transpor pausas da linguagem oral, desvirtuando-se assim a função lógica e organizadora da pontuação;
5. frases demasiadamente longas, com sucessivas inserções perdem o fio da meada, desviando-se da idéia inicial; frases concluídas precipitadamente deixam o pensamento incompleto;
6. a variação temporal em textos narrativos aparece de forma confusa: a anterioridade e posterioridade de um fato em relação a outro não é freqüentemente apresentada com clareza;
7. de modo geral a descrição é recurso pouco utilizado;
8. repetição de termos e idéias em excesso mostram que o locutor tenta garantir a coesão textual utilizando recurso típico da linguagem oral;
9. estereótipos, chavões, lugares-comuns tornam os textos padronizados e impessoais;
10. conhecimento pouco satisfeito de normas gramaticais e de convenções de ortografia, acentuação e pontuação persiste até em textos de estudantes da universidade.

Desses dez problemas mais recorrentes na produção escolar escrita, os professores tendem a supervalorizar a ocorrência de desvios de natureza ortográfica e gramatical. Como a maior parte do seu esforço se concentra no ensino das normas gramaticais e das convenções ortográficas, comprehende-se a frustração dos mestres ao se verem confrontados com a baixa repercussão concreta de seu trabalho com a linguagem. O "escrever mal" passa então a significar "cometer muitos erros gramaticais e ortográficos" porque se parte da concepção de que "escrever bem" é escrever "certo", de acordo com a norma culta.

Lidamos aqui com uma concepção de linguagem marcada que considera exclusivamente a norma culta como aceitável.

Quanto aos nove problemas restantes, podemos verificar que espelham dificuldades de natureza diversa. Em primeiro lugar parece existir um esforço grande do aluno em tentar responder ao ensino da escola, seja na construção de parágrafos e períodos, seja no emprego de conectivos. Ao tentar repetir a lição, se ele consegue ficar apenas no aparente, significa que o conhecimento não foi incorporado efetivamente. As marcas da oralidade como frases truncadas, incompletas, repetições numerosas para garantir a coesão textual mes-

clam-se involuntariamente no esforço de escrever como a escola ensina, resultando numa linguagem híbrida e algumas vezes ininteligível.

Trata-se na verdade da mistura de duas modalidades, a oral e a escrita. Talvez seja oportuno detalhar as diferenças de um e outro código.

ORAL E ESCRITO

O aqui e agora circunscrevem a produção oral destinada ao desaparecimento logo após a emissão da mensagem. Locutor e ouvinte revezam os papéis num jogo dinâmico. A eficácia da comunicação pode ser testada passo a passo pelas reações verbais e não verbais do ouvinte. Retificações, esclarecimentos e acréscimos imediatos são possíveis.

Além de extrapolar espaço e tempo por ficar registrado graficamente no espaço da folha em branco, a linguagem escrita tem um caráter bidimensional que permite referência do tipo: o exemplo abaixo, o exposto acima. A divisão em segmentos menores, seja período ou parágrafo, rompem a linearidade, a continuidade da fala, para proceder a uma ordenação de caráter lógico no texto.

Recursos tipográficos e verbais codificam pausas, acentos e entonação de caráter expressivo, dados situacionais implícitos precisam ser explicitados verbalmente, expressões faciais e gesticulação dos interlocutores devem ser descritas. A organização frasal por sua vez mantém articulação tal que impede o mesmo número de interrupções e rupturas da linguagem oral; as repetições têm função econômica e expressiva; o número de subentendidos é menor; os períodos aparecem relacionados com o emprego de maior número de conectivos; os dialetos regionais e sociais, quando usados, têm função significativa e estilística.

Se as diferenças parecem muito numerosas, dando a impressão de que o código escrito equivale a uma outra língua, basta pensarmos que tanto um como outro utilizam os recursos expressivos de um mesmo sistema lingüístico. A modalidade escrita distingue-se da oral em função das condições de produção.

Evidentemente o domínio de um código não garante o domínio de outro. Entre o oral e o escrito existe necessariamente a escola, pois não se aprende a escrever espontaneamente.

Se a gramática normativa parecia a mediadora por excelência entre oral e escrito, com o acesso à escola das camadas menos favorecidas economicamente, a variação da clientela escolar mostrou a fragilidade e a insuficiência da gramática como instrumento de ensino da norma escrita culta.

Tem faltado aos professores explicitar as peculiaridades da produção escrita para descobrir instrumentos mais eficientes que a gramática normativa. Consideremos por exemplo a questão da interlocução.

A presença de um interlocutor vem carregada também de uma imagem que dele tem o locutor e essa presença interfere na natureza da mensagem. Basta considerarmos que o conteúdo e a forma do que falamos sofrem modifi-

cações conforme nos encontramos diante de um amigo, um superior hierárquico, um familiar ou uma criança.

A barreira que a escrita coloca parece advir do fato de que o produtor do texto precisa exercer duplo papel, imaginando as objeções de um provável leitor e respondendo a elas. Da capacidade de se distanciar do próprio texto e lê-lo como qualquer leitor, resulta o maior ou menor grau de coerência e coesão do texto. Cabe ao produtor decidir o que deve ou não explicitar ao leitor e cuidar para que o texto dê conta da própria inteligibilidade.

Produzir textos exige distanciamento crítico, o que pressupõe certa maturidade. No contexto escolar, os locutores têm tido como destinatário de seu texto o professor, uma figura que aprova ou desaprova essa produção, atribuindo-lhe uma nota capaz de promovê-lo ou não para a série escolar seguinte. Um interlocutor constrangedor não tem muitas condições de propiciar a aprendizagem de algo complexo como a produção de textos.

A instituição escolar, através da figura do professor, de uma determinada concepção de linguagem e valores que veicula, contribui para amarrar e entrar na desenvolvimento da capacidade de escrever dos jovens.

ESCOLA: NÓS A DESATAR

Primo nô:

Se na atividade pedagógica se torna desejável que o velho ancore a aprendizagem do novo, no ensino da língua materna tem havido escassa preocupação de se fazer uma mediação entre o oral e o escrito, entre o dialeto de origem do aluno e a norma culta. Como vimos, as diferentes condições de produção de uma e outra modalidade sequer recebem qualquer tratamento sistemático.

Segundo nô:

A concepção de linguagem que norteia a atividade pedagógica sufoca a fala do aluno, tomando como modelo desejável a variante culta - intuída fragmentariamente pela criança e pelo jovem nas aulas de gramática. Dessa forma a escola tem levado o estudante a simular a modalidade-padrão que pouco conhece, resultando na produção de um discurso que chamamos de híbrido.

Terceiro nô:

A padronização de idéias e formas verbais lembra a produção em série da indústria. O universo criado pelos textos em geral é de uma convencionalidade irritante: famílias estáveis, mães e pais amantíssimos, irmãos afetuosos devolvem o que os livros didáticos veiculam. Pobreza, rejeição, competição, conflitos não fazem parte desse mundo de faz-de-conta. Jamais um pai alcoolista ou desempregado, nunca uma prestação vencida e não paga. A escola estimula a reprodução de um mundo padronizado, sem conflitos ou, no máxi-

mo, com situações de conflito que têm um final feliz assegurado. Nesse universo os criminosos sempre se arrependem ou são punidos, pois o crime não compensa, assim como a desobediência nunca dá bom resultado. Basta abrir o jornal para ver que só dentro da escola se lida com um mundo de ficção dessa natureza.

Quarto nó:

Para que serve essa atividade estranha, a redação? As pessoas, no cotidiano, escrevem bilhetes, cartas, requerimentos, relatórios, mas... redação?

O estudante escreve para mostrar que sabe escrever, ou escreve para exercitar o código escrito. Mostrar que conhece a norma culta e receber uma nota são também os objetivos dessa atividade que Geraldí chamou de exercício-simulacro, de não-vida.

Quinto nó:

As funções de linguagem que o exercício de redação mobiliza não coincidem com as da vida "real", extra-escolar. Ora, a comunicação lingüística pode ter uma variedade de funções bastante grandes: transmissão de informações, exploração lúdica (como nos trocadilhos e charadas, por exemplo), estabelecimento de regras e papéis sociais, formulação de interrogações e hipóteses, trocas intersubjetivas de caráter afetivo etc.

A redação escolar esvazia o caráter de comunicação interpessoal da linguagem. Exercitar a escrita torna-a uma atividade deslocada da vida, uma tarefa maçante da qual é preciso se livrar logo, preenchendo a página em branco. Com quê? Não importa. Com lugares-comuns, de preferência, para não desencadear a ira do mestre.

Sexto nó:

Se ensinamos o aluno a produzir orações e períodos corretos, parágrafos bem articulados, raras vezes chegamos a trabalhar a produção de textos. Ficamos na micro-estrutura, esperando que isso baste para se dar o salto para a macro-estrutura. Produzir textos envolve a mobilização de mecanismos que garantam a coesão e a coerência.

a. O objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical;

b. O objetivo específico da aula de redação é a aplicação da língua em seus aspectos textuais;

c. O objetivo da redação é exercitar roteiros associados a funções do texto;

d. A redação deve exercitar registros lingüísticos;

e. O objetivo da redação é o de levar ao controle dos fatores de informatividade e redundância;

f. A redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria.

O domínio da escrita resulta de uma prática efetiva da linguagem. Após enumerar esses objetivos, Rodolfo Ilari diz:

"Creio, porém, que DENTRO DE CERTOS LIMITES é possível criar em sala de aula situações propícias para usos e registros diversificados, e que nesse sentido deve ser explorada ao máximo a disposição, normal nas crianças, para imitar, parodiar, representar papéis, criar e verbalizar regras de jogos, formular hipóteses, eventualmente refutá-las, a partir de fatos observados." (Id. Ibid. Grifos nossos)

O autor sugere o exercício da linguagem no maior número possível de funções, sem ilusão de que se trata de um jogo, de uma representação, de uma simulação. De certa forma trata-se de lidar com o caráter inevitavelmente forjado das atividades escolares, explorando aspectos lúdicos e dramáticos das situações de comunicação lingüística. O que a escola tem feito é ater-se a apenas um padrão de linguagem e à apenas algumas práticas sem cobrir a gama de variedades de que reveste a prática efetiva da linguagem.

Finalmente, não nos esqueçamos de que a produção escrita abre canais para a manifestação da subjetividade e da singularidade, para a criação/recriação de universos imaginários pela palavra.

OBJETIVOS DA REDAÇÃO

Adequação de registro, coesão e coerência textual, funções informativa, lúdica, especulativa, cognitiva, afetiva da linguagem - muito se tem falado aqui. Dentro dessa visão de texto e de processo comunicativo da linguagem, podemos retomar os objetivos da prática de redação na escola enumerados por Rodolfo Ilari (*Uma nota sobre redação escolar in LINGÜÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA*, p. 66):