

ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DO ENSINO DE REDAÇÃO

Maria Eulalia Tomasi ALBUQUERQUE

UFSM

"A escrita é trabalho e hoje tem que ser objeto de aprendizagem."¹

"Ensinar a escrever é inserir o aluno na produção histórica do conhecimento."²

É por demais conhecida a crise no ensino de redação no Brasil, constatada por problemas que os textos produzidos pelos alunos, de um modo geral, apresentam. Pelas preocupações daí decorrentes, muitas pesquisas são realizadas, visando não só à melhoria do ensino-aprendizagem da escritura mas também à qualificação dos alunos para o mercado de trabalho.

Este artigo aborda dois aspectos relevantes no ensino de redação, que são a avaliação e a concepção de linguagem adotada pelos professores de língua portuguesa.

¹ SANTOS, Aida. (1994) A escrita no ensino secundário. In FONSECA, Irene Fernanda et al (org.) *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto LTDA.

² GUEDES, Paulo Coimbra & SOUZA, Jane Mari de. (1998) Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In NEVES, Lara Conceição Bitencourt et. al (org.) *Ler e escrever: compromisso de todas áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade.

A avaliação, nos moldes como é freqüentemente efetuada, é, umas vezes, pouco ou nada eficaz; outras, injusta ou sem sentido para os alunos. Isso porque as redações são, em geral, examinadas ou avaliadas somente em relação às transgressões gramaticais, sem maiores preocupações com o sentido emergente, ou com o aspecto interlocutivo dos processos de produção/recepção de textos. Privilegia-se, nesse tipo de correção, apenas o aspecto gramatical em detrimento dos aspectos textual e discursivo.

Essa forma de agir explica o fato de os professores corrigirem (ou “higienizarem”) muitas redações ao longo de um ano letivo e, ao fim desse período, pouco ou nenhum resultado alcançarem na melhoria dos desempenhos lingüístico, textual e discursivo de seus alunos. O resultado são textos limpos, assépticos e pasteurizados a serviço do ensino da língua como um fim em si mesma. Ocorre, nessas circunstâncias, que “o conhecimento do fato [tema] fica subsumido pelo conhecimento de uma certa metalinguagem – fixam-se definições e excluem-se os fatos”(Orlandi, 1984:86).

Embora os processos de produção e de recepção de textos se efetivem em tempos distintos, sabe-se que o leitor começa a participar do processo desde a escritura do texto, uma vez que o autor leva em consideração seus leitores reais ou virtuais. Assim, o produtor de texto antecipa as representações acerca de seu leitor e escolhe as estratégias mais convenientes para compor seu texto e atuar sobre o leitor. É o que Pêcheux (1969:83) chama de estratégias de antecipação.

Nesse processo, pode-se afirmar que se relativiza a posição do EU e do TU – os interlocutores do texto – envolvendo, num processo dialógico e interativo, as noções de identidade e de alteridade. Assim, conforme Orlandi (1981:60), o texto é o lugar de interação entre autor e leitor e que “o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem unidade do/no texto” e, ao mesmo tempo, reconhecer que a natureza do texto é intervalar. Nessa perspectiva, o sentido do texto não está nem no autor, nem no leitor, mas no espaço discursivo criado pelos dois interlocutores. Em outras palavras, o autor se constrói através de seu leitor e sob a influência do imaginário social. É nesse espaço intervalar que o sentido é constituído. Nesse aspecto, Orlandi (idem:64), com muita propriedade, refere-se ao instante da interlocução, afirmando que: “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, isto é, o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.”

Todavia, sente-se, na prática escolar, a ausência de um destinatário real, fato que contribui para tornar a tarefa de escrever difícil, uma vez que o único leitor que o escritor vislumbra é o juiz de seu texto, mas não, propriamente, um interlocutor. Nessas circunstâncias, para Charolles (1990), no contexto escolar, as situações propostas são distintas daquelas que o aluno vive extraclasse em que ele interaje com seus interlocutores. Por isso, os textos produzidos não se caracterizam como o resultado de reflexão e de análise, mas como

um exercício simulacro da produção de textos, de discursos de conversação. Isso porque na escola não se produzem textos em que o sujeito diz

sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida.

Outro aspecto relevante no ensino da redação é a concepção de linguagem subjacente a esse ensino, uma vez que, de acordo com a concepção de linguagem adotada pelo professor, ela poderá dificultar a aprendizagem. Assim, se a correção ou “a caneta vermelha do professor”, conforme se expressa a Prof^{ca} Magda Backer Soares, for a mediadora (e não o texto) da relação autor/leitor, estabelece-se uma prática de silenciamento do aluno frente à correção unilateral do professor. Nesse caso, o aprendiz submete-se à vontade do professor, sem manifestar seus pontos de vista.

Através da interlocução autor/leitor e das condições de leitura, pode-se refletir a ação do professor em aula e, conseqüentemente, seu ensino: ou aluno ou será um reproduzidor, que imita e repete mecanicamente modelos; ou será um produtor criativo e inovador. Nesse último caso, o aprendiz assume-se como usuário consciente da língua e como autor de seu texto.

É a partir dessas concepções que se pode falar de resgate discursivo do texto do aluno. Se o professor conceber a linguagem como interação, dará condições ao aluno de analisar e discutir seu texto, de forma que ambos avaliem o *que* e *como* foi escrito.

A partir daí, não mais se admite que palavras sejam, na correção

isolada do professor, simplesmente apagadas e substituídas por outras sem a participação do aluno. É durante o processo de escritura, como afirma Guedes (1998:143), o momento “de devolver a palavra ao aluno para que ele explique/retome/discuta partes de seu texto com o professor”. Ainda, buscando respaldo em Geraldi (1986:25)

É precisamente o fato de o locutor imaginar, se situar de modo singular em relação às informações preexistentes à sua enunciação que legitima sua fala (...) num determinado contexto.

Nesse instante – de avaliação e discussão participada – aluno e professor são, efetivamente, interlocutores que interagem na constituição do sentido e no processo de ensino-aprendizagem da escritura.

Referências bibliográficas

- CHAROLLES, M. (1990). La dissertation quand même. *Pratiques*. p.5-16.
- GADET, F. & T. Hak (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp. 1990.
- GERALDI, J. W. (1986) Práticas de produção de textos na escola. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n.7, p.23-29.
- GUEDES, P. C. (1996) A construção da discursividade na escrita: Procedimentos básicos do professor. In M. S. Lima e P. C. Guedes. (Orgs.) *Estudos de linguagem*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto.
- ORLANDI, E. P. (1981) Funcionamento e discurso. *Sobre a estruturação do discurso*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. p.7-38.

____. (1984) As histórias da leitura. *Leitura: teoria e prática*, n.3, p.7-9.

____. (1987) Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *Leitura: teoria e prática*, n.9, p.13-17.

____. et al. (1988) *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC.