

A REDAÇÃO COMO TEMA DE PESQUISA *

Glaucia Muniz Proença Lara **
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

RESUMO

O objetivo do presente artigo é dar uma visão geral dos estudos e pesquisas que têm sido feitos, no Brasil, sobre a redação (produção de textos) na escola, sobretudo aqueles oriundos de cursos de pós-graduação.

DESCRITORES DE ASSUNTOS : Visão geral – Estudos – Pesquisa – Produção de texto – Cursos de Pós-graduação - Brasil.

ABSTRACT

The aim of this paper is to provide a general view of the studies and research concerning composition writing (text production) at school, mainly those carried out at graduate courses in Brazil

Describers: General view - Studies - Research - Composition writing (text production) - Graduate courses - Brazil

* Este artigo, com pequenas alterações, foi originalmente o 1º capítulo da dissertação de mestrado "Autocorreção e auto avaliação na produção de textos escolares: relato de uma experiência", apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, em fevereiro de 1993.

** No presente trabalho, estou considerando os termos texto, discurso e redação como equivalentes

1. Panorama geral dos estudos sobre redação/produção de textos¹

Grande tem sido, desde meados da década de 70, a produção acadêmica e científica a respeito da redação escolar. Segundo SOARES (1987, p.11-14), não é difícil explicar o crescimento dessa produção a partir dessa data.

Durante os anos 60 e a primeira metade dos anos 70, época do regime autoritário e repressivo, a escola silenciou o estudante. Isso se deu pela adoção de uma política de ensino centrada na tecnologia instrucional que, com todo o seu aparato das taxinomias de objetivos educacionais e comportamentais, dos pacotes instrucionais e dos testes de múltipla-escolha, cassou a palavra do estudante, substituindo-a por respostas pré-moldadas, preenchimento de lacunas, indicação da resposta certa. Dessa maneira, a produção de textos desapareceu do contexto escolar, e o aluno se transformou em mero consumidor de textos alheios.

Entretanto, na segunda metade da década de 70, o início do processo de redemocratização e a conseqüente crítica da ideologia subjacente à utilização da tecnologia instrucional restituíram a palavra ao estudante. Nessa mesma época, o decreto de nº 79.298, de 24/02/77, assinado pelo então Presidente da República, General Ernesto Geisel, determinou a volta da redação à escola através da "inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa" nos concursos vestibulares (Art. 1º, alínea d). Assim, para fazer face à nova exigência, a escola passou a enfatizar a produção de textos nas aulas de língua portuguesa, chegando até mesmo a criar disciplinas com o objetivo específico de ensinar a redigir.

Paralelamente, surgiram no mercado numerosos livros didáticos e manuais voltados para o ensino da redação. De acordo com SOARES (ibid, p.12)

"Foi então que o mundo acadêmico e científico despertou para o tema "redação escolar": de um lado, questões de metodologia de ensino, de avaliação, de condições de produção de texto na escola passaram a motivar e até exigir estudos e pesquisas; de outro lado, a introdução obrigatória da redação em exames vestibulares e supletivos bem como a retomada da produção de textos nas escolas tornaram disponível um rico "corpus" para estudos e pesquisas. Eis por que tem sido grande, a partir da segunda metade dos anos 70, a produção científica e acadêmica sobre redação".

A autora aponta ainda quatro vertentes básicas em que essa produção tem se realizado, ressaltando, no entanto, que o maior número de estudos e pesquisas sobre redação concentra-se na primeira dessas vertentes. São elas:

- 1) diagnóstico do desempenho lingüístico dos estudantes a partir do texto produzido;
- 2) descrição e análise crítica de metodologias que orientam a produção do texto;
- 3) discussão dos critérios de correção e da validade e fidedignidade de notas atribuídas à redação;
- 4) análise das condições escolares em que a produção do texto se dá.

Concordando com essas afirmações, eu acrescentaria que o impulso dado às pesquisas sobre redação se deveu também à ação dos meios de comunicação de massa, sobretudo da imprensa que, a partir do processo de redemocratização iniciado em meados da década de 70, passou a denunciar a "incapacidade" de expressão escrita dos estudantes (principalmente dos vestibulandos), o que, conseqüentemente, veio a exigir uma investigação cuidadosa por parte dos pesquisadores, em busca de explicações e de tentativas de solução para o problema.

Um outro panorama dos estudos e pesquisas sobre redação/produção de textos pode ser obtido a partir do catálogo da ANPOLL, publicado em 1990, que apresenta a relação dos trabalhos de pós-graduação (Mestrado, Doutorado e Livre Docência) que foram defendidos nas universidades brasileiras no período de 1939 a 1988. A consulta ao volume 1 do referido catálogo, que enfoca as dissertações e teses da área de Letras e Lingüística, traz algumas revelações interessantes sobre a produção acadêmica envolvendo a redação ou o texto em língua portuguesa.

Nessa consulta ao catálogo da ANPOLL, fiz um levantamento de títulos que abordavam explicitamente o tema redação ou texto, o que quer dizer que eliminei todos os títulos inespecíficos ou pouco claros que pudessem suscitar dúvidas. Também não levei em conta trabalhos centrados no texto oral ou na redação em língua estrangeira, uma vez que minha preocupação básica é com o texto escrito em português. Feitas essas ressalvas, posso proceder à apresentação das minhas constatações com base em 47 títulos levantados. São as seguintes:

- 1) Os primeiros trabalhos sobre o tema redação datam da segunda metade da década de 70, mais especificamente do período compreendido entre 1976 e

¹ No presente trabalho, estou considerando os termos texto, discurso e redação como equivalentes.

1979, o que corrobora as observações de SOARES (ibid.) apresentadas acima. Nesse período foram produzidos e defendidos 14 trabalhos (12 dissertações e duas teses), o que corresponde a 30% do total geral (isto é, dos 47 trabalhos, na área, listados pelo catálogo da ANPOLL). Os outros 70% (33 trabalhos) foram feitos nos anos 80.

2) Dos 29 títulos em que há especificação do nível de ensino enfocado, a maior parte (14 títulos) se volta para a redação no vestibular. Isso corresponde a 30% do total geral.

3) Os estudos realizados seguem basicamente duas vertentes: a) denúncia e/ou diagnóstico de problemas a partir da análise de redações; b) contribuições (sugestões, propostas ou alternativas) para o ensino de redação, com larga vantagem da primeira sobre a segunda. Assim, 34 trabalhos (em torno de 72% do total) podem ser relacionados à primeira vertente e 13 (aproximadamente 28%), à segunda. Entre esses últimos, apenas dois consistem em experimentos didáticos, o que corresponde a uma porcentagem de menos de 5% do total geral.

Essas constatações não têm a pretensão de ser completas nem exaustivas, uma vez que não foram levados em conta os trabalhos oriundos das Faculdades de Educação nem tampouco as dissertações e teses defendidas a partir de 1989, já que o catálogo da ANPOLL consultado só relaciona o que foi produzido até 1988. Apesar dessas limitações, os aspectos levantados no parágrafo anterior permitem observar certas tendências que, na minha opinião, podem ser generalizadas de modo a abranger a produção científica e acadêmica da atualidade sobre o tema redação, ao menos na área de Letras e Linguística.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, a partir da década de 80, tem aumentado sensivelmente o número de pesquisas sobre redação/produção de textos. Tais pesquisas têm focado muito mais o produto (o texto produzido) do que o processo (a produção de texto), de maneira que, ao que tudo indica, o ensino de redação não tem sido priorizado como tema de reflexão e análise. Os números levantados também parecem apontar para o fato de que o vestibular tem sido o grande fornecedor dos corpora utilizados na pesquisa, o que, por seu turno, sugere que o ensino de 3º grau tem sido relativamente pouco investigado quando o assunto é redação²

² Dos 29 títulos - entre os 47 arrolados - que fazem menção ao grau de ensino enfocado, apenas cinco se referem ao ensino superior, o que representa em torno de 10% do total geral. Entretanto, como 18 títulos são inespecíficos, fica a dúvida se não haveria outros trabalhos sobre redação no 3º grau, além desses cinco.

Delineado o atual quadro de estudos sobre redação, procederei à apresentação de alguns desses estudos, selecionados fundamentalmente porque abordam aspectos que me interessam mais de perto, tendo em vista minha condição de professora universitária de língua portuguesa e, em consequência disso, meu envolvimento com o processo de produção de textos. Assim, discorrerei sobre estudos referentes ao 3º grau (ensino superior) e ao vestibular, dado que este constitui o processo de seleção para aquele, e sobre experiências pedagógicas que se voltam para o dia-a-dia da sala de aula em busca de um ensino mais eficaz.

2. Algumas pesquisas sobre redação no vestibular e na Universidade

Conforme afirmado anteriormente, a partir da segunda metade da década de 70, sobretudo depois da redação como quesito indispensável ao acesso à universidade, começaram a surgir numerosas pesquisas em que se procurou examinar a produção escrita dos estudantes. Nesse sentido, a redação do vestibular foi o grande detonador das investigações e análises que abordaram os mais variados aspectos, mas que chegaram basicamente à mesma conclusão: a linguagem escrita de alunos prestes a ingressar no ensino superior caracterizava-se principalmente por sérias rupturas de nexos lógicos e pela alta incidência de clichês e frases feitas. Constatava-se, assim, que a maioria dos textos analisados, além de apresentar baixo padrão de textualidade (entendendo-se por textualidade aquilo que converte uma seqüência lingüística em texto), não representava a construção de um discurso próprio, capaz de revelar, a individualidade de seu sujeito. Tratava-se, antes, da retomada de uma linguagem padronizada, da (re)produção de um discurso indiscriminado, permeado de trechos pré-fabricados. Em linhas gerais, foram essas as constatações de três pesquisadores que se debruçaram sobre a redação do vestibular: ROCCO (1981), PÉCORA (1983) e COSTA VAL (1987).

ROCCO, (ibid.) publicou, em livro resultante de sua tese de doutoramento apresentada à USP, um estudo relativo ao exame de 1500 redações de vestibulandos da FUVEST/78.

Apoiada nas teorias de Jean Piaget e de seu grupo, a autora parte do pressuposto de que os alunos examinados, a maioria jovens entre 19 e 22 anos, deveriam criar textos coerentes e originais, visto que tal faixa etária já permitiria, pelo menos teoricamente, o uso pleno do pensamento abstrato, isto é, do pensamento formal de natureza hipotético-dedutiva. Sua posição é, portanto, a de admitir relações bastante íntimas entre pensamento e linguagem, o que a leva a afirmar que, através de marcas e índices lingüísticos encontrados (ou não) em determinados

textos, é possível avaliar o nível de estruturação de pensamento em que devem (ou não) se encontrar os indivíduos produtores de tais textos.³

Os critérios postulados para avaliar o desempenho escrito dos vestibulandos ativeram-se a "aspectos relativos à competência discursiva, aos nexos lógicos de um texto como um todo". (p.59), tais como: ausência de coesão, correspondência tema proposto/texto criado, tipo de discurso predominante e presença de linguagem criativa. A autora, além disso, tentou sondar a influência de certas variáveis específicas relativas aos candidatos (entre outras, renda familiar, natureza do estabelecimento freqüentado no 2º grau e do curso realizado) sobre sua produção textual.

Praticamente todo o material analisado encaixa-se "na vala comum dos maus produtos", o que leva ROCCO (ibid., p.250) a concluir:

"A grande maioria, não importando o nível econômico, o tipo de estabelecimento freqüentado, a freqüência ou não a cursinhos, produz textos de qualidade sofrível quando não péssima".

Assim, ROCCO, (ibid., p.258) constata uma espécie de "crise" na linguagem escrita do vestibulando, resultante de "uma defasagem na construção de estruturas mentais". Nessa perspectiva, a autora afirma que "a grande maioria dos candidatos à universidade apresentam, pelo menos momentaneamente, um atraso quanto à idade mental em que teoricamente deveriam se encontrar". Eis a razão, segundo ela, porque o discurso do vestibulando se mostra não-coesivo, incoerente, estereotipado e, portanto, raramente original ou criativo.

Diferentemente de ROCCO, (ibid.) que privilegia, em sua análise, aspectos concernentes à relação entre linguagem e pensamento, PÉCORA (ibid.) enfoca prioritariamente aspectos pragmáticos da linguagem e as condições de produção do discurso.

Em livro que reproduz sua dissertação de mestrado apresentada à UNICAMP, o autor analisa 1500 textos dissertativos de vestibulandos (CESCEM/76) e universitários (ciclo básico do IEL/UNICAMP de 1978 a 1980), diagnosticando três tipos de problemas:

a) "problemas na oração", que concernem ao não-domínio da norma culta e das convenções que regem a

³ Note-se que ROCCO, (ibid.), assumindo a vinculação íntima entre pensamento e linguagem, infere suas conclusões com base em textos escritos, sem considerar as diferenças entre as modalidades oral e escrita e suas respectivas condições de produção.

utilização do código escrito, bem como ao uso inadequado de itens lexicais em determinados contextos lingüísticos;

b) "problemas de coesão textual", que se referem basicamente às dificuldades de emprego dos nexos que estabelecem as relações entre as frases;

c) "problemas de argumentação", que dizem respeito à substituição de argumentos e provas capazes de convencer o interlocutor por "vácuos semânticos" que denunciam a ausência de reflexão e de posicionamento pessoal por parte do produtor do texto acerca do tema tratado.

Tais dificuldades, segundo o autor, espelham o fracasso da escrita, no contexto escolar, para se instituir como um espaço de ação interpessoal, o que resulta da falsificação de suas condições específicas de produção.

Assim se manifesta PÉCORA, (ibid., p.68) com relação à redação que se faz na escola:

"Nesse caso é preciso reconhecer que o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado".

Dessa forma, a escrita deixa de assumir qualquer função real para se transformar em mera reprodução de modelos previamente estipulados e aprovados pela escola, levando o aluno a se descaracterizar como sujeito, como aquele que diz efetivamente a sua palavra, como alguém capaz de instaurar, através de um ato de linguagem, uma relação interpessoal de significação.

Para PÉCORA, (ibid., p. 87), portanto, os problemas examinados por sua dissertação contam a mesma história: "a história da transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução, e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem". Dessa maneira, o autor denuncia a ação devastadora da escola, que reduz o ato de escrever ao mero "trabalho braçal" de transcrição de alguns "segmentos congelados de linguagem", que, como tal, "já não guardam nenhuma relação com os componentes particulares de uma situação única de produção da escrita" (ibid., p. 82).

Também COSTA VAL, (ibid.) estudando a questão da textualidade em redações de vestibular, constata esse processo de alienação lingüística que se institui no contexto escolar e que se revela sobretudo na abordagem ingênua e simplista do tema proposto, no recurso

frequente a raciocínios estereotipados e na incapacidade de articulação explícita dos fatos e conceitos aludidos por parte da maioria dos autores dos textos analisados. Na sua opinião, esses problemas tendem a ocorrer principalmente porque o aluno parte da falsa crença de que há um jeito certo de escrever, um jeito certo de interpretar a realidade e, em consequência, passa a buscar receitas e fórmulas prontas, deixando de lado a oportunidade de criar um discurso próprio.

A autora chegou a essas constatações em sua dissertação de mestrado, apresentada à UFMG em 1987 (e posteriormente publicada), em que procedeu à avaliação de 100 redações de candidatos ao curso de Letras da UFMG, no vestibular/83, considerando os seguintes aspectos:

- a) o pragmático, relacionado ao funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, relacionado à coerência;
- c) o formal, relacionado à coesão.

Essa análise - feita à luz da Linguística Textual - que procurou também levar em conta as características sócio-culturais da amostra e as condições de produção dos textos, permitiu-lhe concluir pela degradação do padrão de textualidade da maioria das redações, em função, principalmente, de falhas concernentes a alguns aspectos da coerência (não-contradição externa e articulação) e de deficiências relativas à informatividade.

Tendo localizado no nível lógico-semântico-cognitivo o problema que mais compromete a qualidade das redações examinadas, COSTA VAL, (ibid.) aponta para a necessidade de reversão do processo de alienação lingüística a que se têm submetido os alunos na escola, pois só assim eles serão capazes de produzir bons textos, isto é, textos que resultem da ação livre e consciente de indivíduos numa troca comunicativa autêntica. A esse respeito, assim se manifesta a autora:

" O desafio é transformar a aula de português num espaço de resistência à despersonalização, é fazer da aula de português um lugar onde se respeitam os alunos como indivíduos dotados de vontade e inteligência " (ibid., p. 233).

Como é possível perceber, os três pesquisadores, apesar de seguirem caminhos distintos, chegam basicamente à mesma conclusão: os vestibulandos e universitários não constroem um discurso pessoal,

coerentemente organizado, em que alguém se instaura como sujeito de sua própria expressão por meio da linguagem verbal. Só que, enquanto ROCCO, (ibid.) atribui esse problema a uma espécie de "atrofia do pensamento", PÉCORÁ, (ibid.) e COSTA VAL, (ibid.), preferem apontar as condições de produção do texto na escola como responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes na escrita.

Sem querer desqualificar os dados levantados por ROCCO, (ibid.), acho difícil aceitar a idéia de que jovens entre 19 e 22 anos escrevem sem coesão, sem coerência e de forma padronizada porque apresentam, ainda que momentaneamente, uma idade mental equivalente à de uma criança entre 9 e 12 anos, como sugere a autora nas suas conclusões. Mesmo porque esses jovens, no uso oral da linguagem, conseguem se expressar com clareza, com coerência, o que não justificaria, portanto, atribuir-se a eles um desenvolvimento mental "atrasado". Prefiro acreditar que são as condições artificiais de produção do texto na escola (o que naturalmente inclui uma imagem escolar da escrita) que silenciam o aluno, transformando-o em mero reprodutor de modelos, perspectiva que se aproxima das posições assumidas por PÉCORÁ, (ibid.) e COSTA VAL, (ibid.)

Essa é também a conclusão a que chega GRENFELL, (1991), em sua dissertação de mestrado apresentada à UFMG. Examinando 236 questionários respondidos por alunos do Curso Básico da UFES em 1989 e algumas redações por eles produzidas no vestibular e em sala de aula, a autora constata que, fora da escola, longe dos olhos do professor, tais alunos escrevem com frequência, expressando-se adequadamente, isto é, produzindo uma escrita coerente, individual e aparentemente sincera. Daí, segundo ela, não se pode afirmar que os alunos universitários não sabem escrever. Se não o sabem, isso se dá em determinadas circunstâncias e sob certas condições, como, por exemplo, as criadas para o exercício da redação escolar.

De acordo com GRENFELL, (ibid., p.152), a escola privilegia apenas a função normativa (ou reguladora) da escrita, desconsiderando outras importantes funções, como a função de registro e a de interlocução à distância. Desse modo.

"Na escola, escreve-se para escrever "certo" (ou de certa forma) mais do que para estabelecer uma real interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê. (...) A consequência disso é o apagamento da voz do aluno, que desaparece nas redações escolares para emergir, apenas, nas observações (escrita pessoal e subjetiva) que alguns acrescentam às próprias redações".

Diante disso, a autora propõe, como solução para o problema da escrita na escola, "a aproximação necessária e urgente entre os textos produzidos dentro e fora dela". Ou seja, é preciso resgatar a voz do aluno, que se manifesta lá fora, em outras escritas, e trazê-la para o espaço escolar. Nesse sentido, mais uma vez, fica patente a necessidade de se buscar um novo rumo para o trabalho com redação em sala de aula.

Mas vejamos o que dizem outros pesquisadores que se voltam especificamente para a produção de textos no 3º grau, a fim de que nos seja possível obter uma melhor caracterização da escrita do aluno universitário.

BARIAN, (1978), partindo do comentário geral de que os estudantes universitários apresentam desempenho insatisfatório na linguagem escrita, propõe-se, em sua dissertação de mestrado apresentada à PUC/SP, descrever esse desempenho e verificar por que os estudantes chegam ao nível superior sem terem desenvolvido suas habilidades de escrita. Analisando redações e depoimentos de 14 alunas do 1º ano do curso de Letras, período noturno, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo, a pesquisadora observa que a produção escrita dessas alunas apresenta falhas quanto ao conteúdo, organização formal, sintaxe e escolha lexical e que isso se deve ao fato de que as informantes não tiveram, nos níveis anteriores, um ensino de redação eficaz que lhes permitisse apresentar o nível de adequação previsto para o seu grau de escolaridade.

Através dos depoimentos colhidos, BARIAN, (ibid.), aponta algumas barreiras que os alunos, em geral, enfrentam quando redigem na escola. Uma dessas barreiras é o processo de avaliação, em que se costuma dar maior ênfase às falhas da parte formal do que ao conteúdo das redações. Também o tempo hábil para a entrega da redação e a imposição do tema a ser desenvolvido interferem negativamente no processo de escrita na escola.

Com relação à questão do tempo, a autora destaca que não se dá ao aluno a oportunidade de reformular seu texto, entendendo-se por reformulação não apenas a correção (a eliminação de erros "mecânicos" e falhas estilísticas), como também a revisão, que envolve a reorganização de grandes segmentos do discurso, e a reescritura, que implica total reformulação do texto em todos os seus aspectos. Também não se costuma dar a esse aluno tempo para a pré-escrita (entendida como a percepção seletiva de idéias antes do início da escrita propriamente dita) nem para a pausa ou parada (definida como o momento final de contemplação e julgamento do

produto pelo escritor), fases que BARIAN, (ibid., p. 9 - 12) com base em Janet Emig, considera como requisitos básicos para um processo de composição eficaz.

Quanto à questão do tema, a autora sugere que seja feita uma sondagem de temas preferidos, já que os alunos escrevem melhor quando têm a oportunidade de escolher o assunto a ser desenvolvido.

Diante do exposto, BARIAN, (ibid., p. 103), evidencia a necessidade de uma reformulação no ensino de redação, sobretudo no 1º e no 2º graus, envolvendo o estabelecimento de outros objetivos e a adoção de novas técnicas de trabalho e novas formas de avaliação.

Para mim, a pesquisa de BARIAN, (ibid.), é de particular interesse porque destaca aspectos do processo de escrita que considero de suma importância para o ensino de redação, tais como a reformulação de textos (revisão e reescritura) e a sondagem de temas preferidos.

Já AMARAL, (1979), em sua dissertação de mestrado apresentada à PUC/RS, estuda o desempenho textual de concluintes de cursos do nível superior existentes na cidade de Lages, SC, em dois campos distintos: o primeiro relativo à fonética, morfologia e sintaxe; o segundo envolvendo o seqüenciamento de idéias e a clareza de expressão, já que se trata de redações de natureza técnica. Quanto ao primeiro campo, o autor verifica que o maior problema consiste no uso inadequado da pontuação, o que prejudica sensivelmente a construção do significado do texto. Já no que se refere ao segundo campo, as principais falhas apontadas são: má estruturação formal, com a omissão da introdução na maioria das redações analisadas; pobreza vocabular, com a repetição de palavras comuns e de chavões; falta de coerência lógica na exposição dos fatos; e deficiências na estruturação morfológica e sintática do período.

As constatações de AMARAL, (ibid.), são importantes, porque mostram que alunos concluintes do curso superior têm basicamente as mesmas dificuldades de expressão escrita reveladas pelos iniciantes. O que se pode concluir, nesse caso, é que a universidade pouco fez para solucionar o problema do baixo desempenho textual dos estudantes que nela ingressaram.

Ora, se não se pode atribuir à universidade a função de resolver dificuldades já consolidadas por um ensino improdutivo de 1º e 2º graus, isso não quer dizer que ela deva se manter alheia aos problemas trazidos pelo público que recebe anualmente.

De acordo com AMARAL, (ibid., p. 83).

"Cabe aos professores do ensino de 3º grau, a tarefa de, através das necessidades dos alunos, desenvolverem um programa racional, objetivo, e dirigido diretamente à prática da língua materna, em seu uso".

Concordo com a proposta de AMARAL, (ibid.). Acredito que o professor universitário não pode se limitar a culpar o ensino de 1º e 2º graus pelos problemas no desempenho escrito de seus alunos, assumindo uma atitude comodista de quem nada pode fazer. É preciso "arregaçar as mangas" e buscar formas de tratamento e superação desses problemas, mesmo porque, conforme destaca GRENFELL, (ibid.), fora da escola, o aluno universitário escreve com frequência e se expressa adequadamente. À escola caberia, então, desenvolver atividades produtivas de uso da modalidade escrita em diferentes instâncias daquelas em que os alunos já têm um desempenho razoável.

Também OLIVEIRA, (1984), em sua dissertação de mestrado apresentada à UFPE, avalia a produção redacional de universitários (iniciantes do 3º grau), constatando que a maior dificuldade desses alunos consiste em manter no texto, de um modo geral, a coerência das idéias e o domínio de certos recursos léxico-gramaticais, em especial, das conjunções. A autora destaca, além disso, "o nível elementar de informação" da maioria dos textos analisados que apresentam argumentos "sem consistência e carentes de prova".

Em função desses problemas, OLIVEIRA, (ibid., p. 100-102), conclui que "há uma defasagem entre aquilo que se espera do universitário e o que revela sua produção redacional". Só que, ao contrário de ROCCO, (ibid.), que atribui essa defasagem a um atraso na idade mental do estudante⁴, OLIVEIRA, (ibid.), aposta no potencial que ele detém de julgar, criticar, inferir, discernir. Na opinião da autora, o que falta ao universitário é "fluência sintática", sobretudo no que se refere "à manipulação das conjunções para transitar os pensamentos dentro ou fora da frase". É preciso, portanto, que os autores de livros didáticos e os professores de língua materna assumam uma postura de mudança a fim de permitir "que se desenvolva no aluno a

4 ROCCO, (ibid.), faz tal afirmação referindo-se ao vestibulando. Entretanto, acredito poder estendê-la também ao estudante recém-ingresso à universidade, como é o caso dos sujeitos da pesquisa de OLIVEIRA, (ibid.), já que apenas alguns meses (em geral, dois) separam o exame vestibular da entrada efetiva do aluno na universidade. Tão curto período, no meu entender não deve ser suficiente para promover alterações na produção escrita ou no comportamento desse aluno.

sua criatividade, assim como o domínio adequado ao uso de estruturas sintáticas e a sua articulação através dos processos coesivos".

A exemplo de OLIVEIRA, (ibid.), também acredito no potencial do estudante de julgar, criticar, inferir e discernir, potencial esse que se manifesta constantemente nas situações do dia-a-dia, mas que acaba ficando "abafado" na escola por uma prática pedagógica que não dá voz ao aluno, nem o leva a operar produtivamente com os tópicos gramaticais estudados, de modo a obter a "fluência sintática" necessária à construção de seus textos, o que vai além da simples memorização de regras e conceitos.

Em suma: diferentes pesquisadores, em diferentes épocas e em pontos distintos do País, chegam a um diagnóstico bastante semelhante no que tange à produção escrita do estudante universitário e pré-universitário: seus textos, via de regra, apresentam problemas de organização formal, de ordenação lógica das idéias e de informatividade, aqui entendida na acepção que lhe atribui COSTA VAL, (ibid., p. 79), de "capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu recebedor". Em função desses problemas, os pesquisadores, em geral, constatam a necessidade de reformulação da prática de ensino de redação, sobretudo no 1º e no 2º grau, de modo a permitir que o aluno se expresse adequadamente na escola.

Ora, reformular significa buscar novas alternativas de trabalho com o texto em sala de aula. Surgem, assim, experimentos didáticos, objeto da próxima seção.

3. Algumas experiências relacionadas à produção de textos na escola

Poucas têm sido, até o momento, as pesquisas que enfocam o dia-a-dia da sala de aula, buscando, através da prática efetiva, a superação dos problemas detectados na produção escrita do aluno, quer seja ele do 1º, do 2º ou do 3º grau. Em outras palavras: o caminho da constatação à construção de propostas alternativas tem sido pouco trilhado.

Foi exatamente a vontade "não só de constatar, mas de fazer" que levou FRANCHI, (1984, p. XV), a mudar, documentar e avaliar "quatro meses do dia-a-dia de um trabalho direto com as crianças com sua linguagem" (grifos da autora). Assim, no livro que reproduz sua dissertação de mestrado apresentada à UNICAMP, FRANCHI, (ibid., p. 1), toma como foco de análise "os problemas advindos da imposição da norma (padrão) culta às atividades de linguagem (...) e seu reflexo na criatividade em textos escritos de alunos da 3ª série do 1º grau de uma escola pública, localizada em Souza, no interior de São Paulo, e conclui que o respeito ao dialeto

de origem das crianças é essencial para que elas cheguem não apenas a dominar o dialeto culto padrão e as convenções da escrita, como também a produzir textos expressivos e criativos.

De acordo com a autora, é preciso que as crianças compreendam o valor funcional das variações dialetais e, conseqüentemente, aprendam a usar a linguagem de acordo com as circunstâncias e os propósitos de cada texto. Para tanto, tais crianças devem ser levadas a dominar a linguagem culta sem, que necessariamente a tomem como excluindo a linguagem própria de seu meio social, pois só assim elas poderão ganhar fluência e flexibilidade lingüística e, paralelamente, obter a autoconfiança necessária à eliminação dos estereótipos e clichês que reproduzem em seus textos, a partir das estorinhas ouvidas ou lidas em livros didáticos.

Dessa forma, a valorização da linguagem das crianças que é, em última análise, a valorização das próprias crianças, constitui o primeiro e fundamental passo para a criação de um ambiente propício ao diálogo e à interação recíproca que vincule a atividade escrita a uma necessidade de expressão pessoal (função expressiva) e a uma necessidade de adquirir instrumentos de interação social (função comunicativa), impedindo que ela se torne uma tarefa escolar ou um exercício alienante.

A exemplo de FRANCHI, (ibid.), LUFTI, (1984), publica sua dissertação de mestrado, em que narra a trajetória de um trabalho de produção de textos desenvolvido com alunos do 2º grau de uma escola pública, situada na cidade de São Paulo.

Como se trata de alunos do período noturno que, via de regra, já exercem algum tipo de função remunerada, LUFTI, (ibid., p. 61), propõe-se "trabalhar com os dados da condição de trabalhador vivida pelos alunos", para que eles possam "a partir de seus próprios textos, registrar ao menos parte da sua História", logicamente sem perder de vista o contexto mais amplo (isto é, a conjuntura histórica) em que suas experiências se inserem. Nessa perspectiva, a autora elege como tema básico a relação trabalho/lazer e utiliza material diversificado (textos científicos e de ficção, artigos de jornal, peças de teatro e entrevistas) como ponto de partida para que os alunos reflitam sobre suas experiências de trabalhador e as documentem em seus textos, que eles próprios retomam e analisam posteriormente.

No decorrer do processo, LUFTI, (ibid.), constata que, à medida que aumenta a consciência histórica dos alunos, o que implica, por seu turno, perceber as

contradições existentes entre as classes sociais no sistema de produção capitalista, suas redações ganham em clareza e em consistência argumentativa. Segundo a autora, o que ela e os alunos faziam era escrever juntos fatos da História do grupo social no qual se inseriam; História marcada por valores contraditórios que procuravam compreender.

Paralelamente ao relato do trabalho desenvolvido com os alunos do curso noturno em 1981, que é o eixo central do livro, LUFTI, (ibid.), descreve outras experiências - igualmente voltadas para a produção de textos - que realizou, seguindo a mesma proposta básica de ampliar a consciência dos alunos sobre os fatos de sua vida, como por exemplo, o curso dado em 1980 para os pescadores do Médio-Amazonas.

As experiências relatadas por LUFTI, (ibid.), revelam que a relação "viver-escrever-analisar" é de suma importância para o aprimoramento da expressão escrita. Em outras palavras: à medida que amplia a consciência de si mesmo no mundo, o aluno passa a selecionar argumentos mais claros e convincentes para compor seus textos, realizando um movimento contínuo e integrado entre o contexto em que vive e as formas de uso da língua das quais se serve para registrar sua História, como parte da História maior. Nesse caso, a análise se faz em dois momentos interligados: de um lado, analisa-se a própria experiência; de outro, analisa-se o texto em que essa experiência é reconstituída através da linguagem.

Os trabalhos de FRANCHI, (ibid.) e de LUFTI, (ibid.), apesar de seguirem caminhos distintos, inclusive porque enfocam graus de ensino diferentes, se assemelham num ponto: a necessidade de valorização do aluno (de sua linguagem, de suas experiências de vida) como forma de estimulá-lo a escrever cada vez mais e melhor. Essa idéia, no meu entender, deve estar sempre subjacente ao ensino de redação na escola.

Por sua vez, SUASSUNA, (1989) em sua dissertação de mestrado apresentada à PUC/SP, propõe-se narrar uma experiência de ensino de português realizada com alunos de 8ª série (1º grau) de uma escola particular, localizada em Recife-PE. Essa experiência configurou-se como a "possibilidade de transformação das aulas de língua em processos de interlocução efetiva" através de uma ação cotidiana desenvolvida a partir das "brechas" do próprio sistema, ou seja, das contradições da escola mesma (ibid., p. 396). Assim, de acordo com a autora:

"No que diz respeito à pedagogia da língua, mais especificamente, o objetivo primeiro seria ampliar as formas de INTER-AÇÃO através da linguagem. INTER supõe social, histórico, dialógico. AÇÃO supõe postura inquieta diante do mundo. Nessa perspectiva, a

concepção de linguagem como prática histórica e intersubjetiva se transpõe para a sala de aula, determinando que a ação pedagógica seja, acima de tudo, uma interlocução. (ibid., p. 209)"

Criticando o ensino vigente que se esteia numa dicotomização simplista dos fenômenos da língua em "certos e errados" e que, portanto, nega o que ela tem de conflitante, de heterogêneo, de diferente, tomando-a como um objeto acabado, completamente apartado das condições de uso, SUASSUNA (ibid., p. 224) elege como eixo de seu programa "trabalhar com a língua nas suas mais diversas manifestações, tal como se apresenta para nós na vida intensamente vivida". Isso, no seu entender, não significa apenas aceitar a variação linguística, mas ir além, partindo de uma concepção de linguagem mais abrangente, que englobe, inclusive, o dialeto de prestígio (padrão). Implica ainda levar em conta a heterogeneidade do sujeito produtor de linguagem e as condições de produção do discurso, aspectos que têm sido habitualmente relegados ao esquecimento na prática escolar de língua portuguesa. Nessa perspectiva, estudar gramática deixa de significar aprender o "certo", em detrimento do "errado" - mesmo porque essas noções não são absolutas, mas se configuram conforme a natureza da interação - e passa a ser "a reflexão sobre a língua e seu funcionamento no seio da vida social" (ibid., p. 225).

Dentro desse projeto mais amplo, a autora discute a questão da redação. Para ela, afora tentativas mais "ousadas" do ponto de vista pedagógico - tais como correção de redações por meio de código pré-estabelecido, discussão prévia de temas e autocorreções - a prática de redação tem-se limitado à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto) em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior, regras essas referentes a um "pedaço modelar" da língua, tendo em vista um único destinatário - o professor - que se encarrega de transformar a interlocução possível numa caça aos erros. Com isso, perde-se a dimensão dialógica e interacional da linguagem e, além disso, sonega-se aos alunos a língua em sua plenitude, à medida que se privilegia uma só norma lingüística: o dialeto padrão.

De acordo com SUASSUNA, (ibid., p. 57-58), a reversão desse quadro artificial de produção de textos na escola não será possível "enquanto a avaliação estiver concentrada no produto (texto) e não no processo (ato de redigir) ou enquanto visar apenas à correção ortográfica e gramatical, escamoteando os aspectos textuais (e mais fundamentais) do exercício da escrita". A autora propõe, então, que se busquem os porquês e as motivações dos "erros e inadequações" relacionados à redação escolar à luz de uma concepção interacional da linguagem.

Ora, adotar uma perspectiva interacional significa levar o aluno a entender seu texto como um ato de interlocução, como resultado "de uma necessidade que ele viveu de se exprimir, se contar, contar ao outro". Dessa maneira, "como" escrever deixa de ser o aspecto privilegiado na produção do texto e, em seu lugar, surgem as questões mais relevantes de "por quê" e "para quê" escrever, o que insere a escrita no conjunto mais amplo de ações sociais. Isso significa, em última análise, que o "como" passa a ser definido em função do "por quê" e do "para quê" (além do "para quem" e do "onde") escrever.

Na opinião de SUASSUNA, (ibid. p. 57)

"Para se garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto escrito, é preciso que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida, que se justifique como prática histórico-social".

A partir das críticas que faz ao ensino vigente e das sugestões que apresenta para modificá-lo, a autora estabelece os princípios básicos que vão orientar a prática de produção de textos, durante a experiência. Trata-se, naturalmente, de parte de um programa mais amplo de ensino da língua, que inclui outros pontos como a questão da leitura, o estudo do vocabulário e da ortografia e o ensino da gramática.

Os princípios fixados por SUASSUNA, (ibid., p. 248-249), para balizar sua prática alternativa de ensino de redação envolvem questões como:

- 1) a relação entre ler e escrever, que não é automática nem direta, mas complementar;
- 2) a necessidade de se proporem objetivos pragmáticos para produção do texto escrito;
- 3) a configuração da redação como a aplicação da língua em seus aspectos textuais;
- 4) a constituição do texto escrito como um espaço em que o aluno se representa a partir de diferentes lugares sociais, colocando-se como sujeito e assumindo papéis na relação com a linguagem e os interlocutores;
- 5) a caracterização da escrita e da oralidade naquilo que lhes é peculiar;
- 6) a transformação do professor de único leitor em um entre os possíveis leitores do texto do aluno;
- 7) a utilização da discussão ou de um outro texto como ponto de partida para a produção textual, desde que se garanta sua função de confronto e/ ou mediação entre o sujeito e o mundo;

8) a importância da socialização da produção textual como forma de recuperar o caráter interlocutivo e garantir a constituição dos leitores e produtores em sujeitos do fazer lingüístico;

9) o aprendizado da escrita como um processo permanente que se traduz na aquisição, desenvolvimento e ampliação de sistemas simbólicos de referência.

Apesar da multiplicidade de aspectos (críticas e sugestões) abordados por SUASSUNA, (ibid.), com relação à escrita, a prática de produção de textos tal como foi relatada em seu trabalho não me parece muito diferente da prática convencional. Assim, em linhas gerais, parte-se de um texto prévio que, depois de lido e analisado, serve de "pretexto" para a redação⁵. Também o sistema de correção e avaliação adotado não chega a sofrer alterações substanciais, embora a autora afirme que se preocupou mais com o processo de produção lingüística dos alunos do que com o produto que resulta desse processo. Assim, atividades de releitura e refação do texto, que poderiam constituir formas alternativas importantes de correção de problemas envolvendo aspectos textuais, são recomendadas e desenvolvidas apenas para correção de erros ortográficos. No que se refere à avaliação, apesar de propor, no plano de ensino, a adoção da auto-avaliação (ao lado de métodos tradicionais como a prova escrita e o fichamento), a autora não esclarece, em seu relato, em que circunstâncias aquela se deu ou quais foram os princípios e procedimentos utilizados.

Diante do exposto, parece que os novos rumos sugeridos por SUASSUNA, (ibid.), para o ensino de língua e, particularmente, para o ensino de redação ficaram muito mais na teoria do que na prática. Apesar disso, seu trabalho é válido pelas inúmeras questões que levanta; pelas várias possibilidades de reflexão que oferece, a partir de uma fundamentação teórica extensa e bem-feita; e pela tentativa séria e bem-intencionada da autora de fazer, ao invés de simplesmente constatar, ou, como ela mesma diz, de buscar aulas mais instigantes para si mesma e para os alunos como resultado de um "arregaçar de mangas".

Entre os "pontos para reflexão" sugeridos pela autora, no decorrer de seu trabalho, eu gostaria de destacar três, que estão muito próximos da minha própria reflexão sobre a prática de produção de textos na escola. São os seguintes:

⁵ Na realidade, SUASSUNA, faz uso do material elaborado por SOARES, 1981, criando muito pouco fora dele, ou seja, sugerindo apenas algumas atividades paralelas (como júri simulado ou músicas) e assim mesmo de forma esporádica, como ela própria admite.

1) É necessário transformar o ato pedagógico numa interlocução efetiva, num processo em que o escrever se justifique como prática histórico-social.

2) De nada adianta, no entanto, modificar técnicas e métodos empregados na sala de aula, se não se adota, concomitantemente, uma nova concepção de linguagem - que passa a ser tomada como uma forma de ação intersubjetiva.

3) Essa nova concepção de linguagem, por sua vez, implica um voltar de olhos para o processo, para as condições concretas de produção do texto escrito na escola, construindo não apenas uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino (GERALDI, 1985, p. 46).

Já SATO, (1989) motivada pela convicção de que as mudanças se fazem fundamentalmente no dia-a-dia escolar, convicção essa que a aproxima de FRANCHI, (ibid.), de LUFTI, (ibid.) e de SUASSUNA, (ibid.), dispõe-se a avaliar, em sua dissertação de mestrado apresentada à USP, um projeto semestral de curso de redação aplicado a cinco classes de 2ª série do 2º grau, noturno, de uma escola da rede estadual de ensino.

Com o objetivo inicial de "verificar, nos textos produzidos por alguns alunos, determinadas marcas lingüísticas que se traduzissem como reflexos de um trabalho pedagógico específico, desenvolvido ao longo do semestre letivo". SATO, (ibid., p. 32-33), estabelece os seguintes princípios norteadores desse seu trabalho com redação:

1) relativização da norma culta com a preocupação de despertar os alunos para a existência de diferentes registros que se manifestam em função do contexto situacional e das condições de produção;

2) "dessacralização" do ato de escrever através da prática freqüente em sala de aula, sem a exigência apriorística do "escrever bem";

3) valorização da inventividade, da personalidade e da originalidade na produção escrita;

4) respeito à realidade lingüística do aluno, ao seu texto e às suas opiniões;

5) priorização dos problemas de construção frasal e textual no trabalho realizado;

6) manutenção do diálogo entre locutor e receptor (no caso, o professor);

7) valorização da interação social em sala de aula, com incentivo a um clima de camaradagem e de respeito mútuo.

As atividades e exercícios montados pela autora, a partir dos princípios norteadores elencados acima, enfocaram questões como as especificidades do código escrito (organização do texto em parágrafos, emprego de sinais de pontuação, utilização coerente de relatores interfrásticos e discursivos); a organização lógica do texto dissertativo; as potencialidades expressivas dos gêneros descritivo e narrativo; e a estruturação frasal.

A verificação de progressos na produção textual dos alunos como resultado das atitudes assumidas e dos exercícios aplicados foi feita através da análise de um total de oito textos, dois dissertativos e dois narrativos, de dois sujeitos. O exame desse material permitiu à autora concluir que os alunos responderam prontamente ao empenho do trabalho docente, o que, na sua opinião, significa que a prática constante de produção de textos, aliada a um trabalho sistematizado com a linguagem, exerce influência ponderável. Ainda assim, apesar dos avanços constatados nos textos analisados quanto à organização frasal e textual, a autora reconhece a persistência de alguns problemas, cristalizados já de longa data, como, por exemplo, o parco uso de instrumentos lingüísticos adequados para dar conta da transição lógica entre os segmentos de um texto.

Isso, para mim, quer dizer que nem sempre submeter os alunos a uma multiplicidade de exercícios tem reflexos positivos na sua produção textual. Muitas vezes, a prática constante e a realização de atividades, como a correção e a autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos, são mais produtivas no sentido de levá-los a escrever melhor, sobretudo quando os problemas detectados referem-se a aspectos textuais e, consequentemente, não-automatizáveis.

Os comentários feitos por SATO, (ibid., p. 161), na conclusão do seu trabalho, também apontam nessa direção. Segundo a autora, Isso nos mostra, em última análise, que, ao invés de se conformar aos modelos e propostas vigentes, o professor pode e deve "ir a luta" por um ensino melhor.

"A redação na escola não pode mais reduzir-se a uma tarefa de "encher o espaço em branco", atividade maçante da qual o aluno quer livrar-se o mais rápido possível. Planejar, redigir, reler, refazer o texto devem constituir etapas obrigatórias do processo (grifo meu)".

E acrescenta:

"Prolongar o tempo dedicado à redação implica fazer com que os alunos passem a lidar com a possibilidade, não só de revisão e refacção do texto, como com a situação de interlocução, vale dizer, com o processo de ajustamento entre texto e a imagem que o produtor constrói de seu interlocutor. Expor os textos a variados leitores permite testar os graus desse ajuste que envolve a intenção do locutor, o texto e a leitura que os receptores possam fazer do texto. (grifos meus)"

As conclusões de SATO, (ibid.), mencionadas acima apontam alguns caminhos alternativos por que o professor pode enveredar no ensino de redação, tais como a reformulação de textos e a correção entre colegas.

Gostaria, por fim, de justificar a inclusão dos relatos de FRANCHI, (ibid.), LUFTI, (ibid.), SUASSUNA, (ibid.) e SATO, (ibid.) no presente trabalho. Apesar de se tratar de tentativas isoladas que, por isso mesmo, não têm conseguido promover alterações significativas na prática de ensino de redação vigente, as quatro pesquisas comprovam que é sempre possível realizar um trabalho "contra a maré", aproveitando as contradições da própria escola, em busca de uma prática de produção de textos que constitua uma intensa e verdadeira interlocução. Nesse sentido, as quatro professoras-pesquisadoras enfocadas compartilharam a mesma vontade: a de ultrapassar as críticas e buscar, no dia-a-dia da sala de aula, alternativas concretas para a solução da propalada "crise" na linguagem escrita.

Isso nos mostra, em última análise, que, ao invés de se conformar aos modelos e propostas vigentes, o professor pode e deve "ir a luta" por um ensino melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMARAL, Hilton. *Análise de redações de concluintes de cursos de nível superior*. Porto Alegre: PUC, 1979. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1979.
2. BARIAN, Edna M. *Alguns aspectos da elaboração de textos por estudantes universitários*. São Paulo: PUC, 1978. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.
3. COSTA VAL, M. da Graça. *Problemas de textualidade em redações de vestibular*. Belo Horizonte: UFMG, 1987. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1987.
4. FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. . São Paulo: Martins Fontes, 1984.
5. GRENFELL, Adrete T. M. *Vozes em contraponto*. Belo Horizonte: UFMG, 1991. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.
6. LUFTI, Eulina P. *Ensinando português vamos registrando a história...* . São Paulo: Loyola, 1984.
7. OLIVEIRA, Terezinha P. de. *Avaliação lingüístico-pedagógica de manuais de redação e de textos de universitários*. Recife: UFPE, 1984. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 1984.
8. PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
9. ROCCO, M. Thereza F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
10. SATO, Nanami. *O aluno e a produção de texto escrito: travessias*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.
11. SOARES, Magda B. *A avaliação das redações escolares - alguns pressupostos ideológicos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1987.
12. SUASSUNA, Livia. *Enxergando através do calidoscópio*. São Paulo: USP, 1989. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 1989.