

A ESCRITA NA ESCOLA: EXERCÍCIO DE LÍNGUA OU PRÁTICA SIMULADA DOS DISCURSOS DO MUNDO

Marlene Isabela Bruxel Spohr*

Clarice Marlene Hilgemann**

Elisabete Maria Hammes***

Resumo: O presente artigo tem como objetivos refletir sobre as concepções de linguagem que norteiam o trabalho com a escrita na escola, bem como tecer considerações acerca das respectivas implicações no desempenho lingüístico. As reflexões se embasam em teorias que contemplam o texto enquanto objeto lingüístico e discursivo, numa concepção de linguagem que se orienta pelo princípio da dialogia, da intersubjetividade. A hipótese de que a escola continua privilegiando o exercício da redação escolar com o objetivo de fixar estruturas sintáticas e aspectos gramaticais da língua culta padrão, sem estabelecer relação com a diversidade de discursos existentes no mundo, norteou uma pesquisa realizada com alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio, sendo esses resultados tema de reflexão deste artigo.

Palavras-chave: escrita; língua(agem); discurso; ensino.

Abstract: The present article aims at reflecting on language conceptions that lead the writing practice at school, as well as discussing on the implications in the linguistic performance. The reflections are based on theories that regard the text as a linguistic and discursive object, a language concept that is led by the principle of dialogy, and of intersubjectivity. The idea that the writing still focuses on structural practices and grammar aspects of the standard language, without establishing relation to the different discourses present in the world. The research was carried out with teachers and students of Fundamental and High Schools.

Key words: Writing; language; discourse; teaching.

* Professora do curso de Letras da Univates - Centro Universitário. Mestre em Lingüística Aplicada pela PUCRS.

** Professora do curso de Letras da Univates - Centro Universitário. Mestranda em Estudos da Linguagem na UFGRS.

*** Acadêmica do curso de Letras do Centro Universitário Univates.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca dos resultados de uma pesquisa que investigou o trabalho com a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Médio em escolas públicas e privadas da região do Vale do Taquari. O trabalho com a escrita está sendo desenvolvido como um exercício, um treino mecânico de estruturas da língua, ou se constitui em uma prática simulada dos discursos do cotidiano foi a questão - chave que instigou a pesquisa.

Partimos da hipótese de que a escola continua privilegiando o exercício da redação escolar com o objetivo de fixar estruturas sintáticas e aspectos gramaticais da língua culta padrão, sem estabelecer relação com a diversidade de discursos existentes no mundo. Entendemos que o texto enquanto discurso no mundo deva ser o objeto de trabalho e de reflexão nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio.

Enquanto discurso no mundo, o texto atende a orientações micro, macro e superestruturais que, muitas vezes, ultrapassam as limitações impostas pelos padrões estabelecidos para este ou aquele gênero textual. Isto é, o texto enquanto discurso no mundo segue regras da superestrutura, ou seja, características formais que distinguem um texto -notícia de um texto -crônica; um texto argumentativo de um texto explicativo. No entanto, as diferenças entre os textos não se restringem apenas a aspectos formais, mas também dizem respeito a aspectos como: a) a relação entre os interlocutores, ou seja, o público a quem é destinado o texto; b) o objetivo do texto, o que se pretende com o texto; c) o veículo e o espaço de divulgação do texto; d) o estilo do autor. Estes, entre outros aspectos que aqui não cabe mencionar, são decisivos na escolha das estratégias lingüísticas e discursivas no momento da produção do texto e, conseqüentemente, marcam a micro e a macroestrutura, dando origem a uma tipologia diversificada de textos que passa despercebida pela escola.

Os dados foram colhidos da observação de aulas em turmas de 6^a série do Ensino Fundamental e de 2^a série do Ensino Médio, de entrevistas escritas com os professores e, por amostragem, com alunos dessas séries. Tanto o instrumento aplicado aos professores quanto o aplicado aos alunos foram organizados com questões que permitiam a expressão livre, sem a indução da resposta, para evitar que concepções das pesquisadoras influenciassem as respostas dos entrevistados. Os resultados foram agrupados de acordo com as respostas que apareceram com maior freqüência e, a seguir, foram trabalhados estatisticamente, com a ajuda de um programa de computador.

As nossas reflexões não têm a pretensão de opor-se a verdades estabelecidas e substituí-las por outras crenças cujas implicações poderiam ser tão questionáveis quanto as que aqui merecem nossa inquietação. A nossa intenção é dialogar com nossos interlocutores para compartilhar o que observamos; compartilhar reflexões sobre o que percebemos na perspectiva de teorias da linguagem que contemplam a subjetividade, a intersubjetividade e a dialogia.

Questões ligadas à leitura e à escrita na escola foram objeto de nossa atenção num grupo de estudos que formamos na década de 90. Diferentes vertentes teóricas subscritas por autores como Orlandi, Geraldi, Possenti, Percival Leme Brito, Oslon, Paulo Freire, Paulo Guedes enfocam o texto enquanto objeto lingüístico e enquanto discurso, trazendo a subjetividade e as condições de produção para dentro do texto. À medida que novas luzes se derramavam sobre o texto, vários questionamentos também surgiam.

Assim, como professoras de português, percebemos a distância entre o que se deseja como ideal em relação ao desempenho na escrita e o que se constata na realidade: muitas redações, mas poucos textos, dos quais muitos com problemas de adequação lingüística - também no Ensino Superior. Após tantos anos de ensino de língua - materna, diga-se de passagem -, e, principalmente, após o enfoque que se passou a dar à leitura e à escrita desde os anos 80, conforme atestam constantes publicações, por que temos tanta dificuldade em produzir textos?

A isso soma-se outra inquietação: os resultados de uma pesquisa sobre “Concepções de Língua(gem), Leitura e Escrita: Implicações no Ensino”, realizada em 2000 e 2001, que apontam, num percentual de 80 %, a leitura e a produção de textos como a prioridade das aulas de língua, entendida a leitura como interação autor/texto/leitor. Se essa é a realidade, como compreender as dificuldades de produção apresentadas por alunos nos cursos de graduação? Algo deve estar “errado”.

Em função desses questionamentos, propusemo-nos a observar aulas de língua para ver o que estava acontecendo de fato nas salas de aula, com os objetivos de verificar qual era o espaço ocupado pela escrita em relação a outras atividades de língua; de identificar as concepções de linguagem e os objetivos que norteiam o desenvolvimento do processo de escrita na escola; de identificar e de caracterizar as propostas de escrita desenvolvidas na escola; enfim, verificar em que medida são exercícios de língua ou práticas simuladas dos discursos do cotidiano.

E por que falar em “prática simulada”? Porque entendemos que a escola é um espaço artificial de produção de textos. Se atentarmos para as condições de produção, não podemos negar que as atividades não passam de simulações discursivas, o que tem implicações sobre o texto produzido. Ou seja, ainda que se tente aproximar as condições de produção do texto escolar às situações discursivas do mundo, a escola é uma simulação desses discursos.

1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Segundo Geraldi (1985) e Travaglia (1996), o fato de a escrita na escola continuar sendo um simples exercício de estruturas da língua pode ser conseqüência da concepção de linguagem associada à expressão do pensamento. Segundo essa concepção, a língua é um sistema abstrato de regras que deve ser apreendido e seguido por todo “bom” falante e escrevente. O ensino é prescritivo e depende da “arte do falar e do escrever corretamente”, que se opõe a tudo que contraria o padrão da norma culta. Neste contexto, ocorre a redação, entendida como um exercício de escrita a partir de regras bem definidas.

A prioridade à redação em detrimento da produção de textos também pode ser conseqüência de uma concepção de linguagem entendida como instrumento de comunicação. Nessa concepção, o uso da língua constitui um ato social que envolve pelo menos duas pessoas que utilizam um código comum para que a comunicação ocorra. A referência continua sendo a norma culta como o ideal a ser atingido. Na escrita, continua-se privilegiando a redação - o exercício de língua -, porém surgem as primeiras propostas de atividades de escrita com o objetivo de estimular a criatividade, com a produção de textos livres para o aluno expressar o que pensa e sente. Entretanto, não se considera o contexto situacional, nem o interlocutor.

A terceira concepção considera a linguagem como forma de interação, em que os sujeitos interagem, se influenciam mutuamente. Ao utilizarem a língua, os usuários realizam ações, agem sobre seus interlocutores. Nessa visão, procura-se produzir textos, ou melhor, discursos. O ensino é produtivo, visando a demonstrar como diferentes situações de interação requerem o uso da língua de modo variado, adequado às intenções do falante, à situação, ao interlocutor.... Mediante o texto, instala-se uma relação de diálogo entre autor e leitor, numa orientação cooperativa.

Partindo da concepção de que o texto é, acima de tudo, um discurso no mundo, entende-se que a redação deva dar lugar à produção de textos em que, de acordo com Geraldini (1993, p. 160):

- a) o aluno tenha o que dizer, ou seja, que ele tenha informações, conhecimentos relevantes a dizer, a compartilhar;
- b) o aluno tenha uma razão para dizer o que tem a dizer, ou seja, que ele tenha um objetivo, uma intenção, uma finalidade, ao compartilhar as informações;
- c) o aluno tenha para quem dizer o que tem a dizer, ou seja, que ele tenha um interlocutor, alguém com quem possa dialogar, compartilhar informações, intenções;
- d) o aluno se constitua como sujeito que diz o que diz para quem diz, ou seja, que o aluno possa colocar-se como autor, sentir-se responsável e comprometido com o jogo interlocutivo;
- e) o aluno tenha condições de usar adequadamente as estratégias lingüísticas e discursivas para realizar (a), (b), (c) e (d), isto é, o aluno deve ter competência lingüística e discursiva, que lhe garanta o domínio das regras do jogo interlocutivo da linguagem.

Em suma, quem escreve deve ter atendidas as condições necessárias para poder realizar a produção. Essas condições para a produção se criam na escola, na medida em que a escrita esteja vinculada aos discursos no mundo.

Nessa perspectiva, fica evidente que explorar o texto enquanto discurso nas aulas de Língua Portuguesa vai muito além de aproximar a escrita da realidade concreta, abordando temas da atualidade, o que já é comum nas aulas de LP. Entendemos que trabalhar sistematicamente a escrita como prática simulada dos discursos do mundo significa trabalhar com a autoria, que revela o estilo do autor, único e particular; significa traduzir sentimentos, emoções, desejos, necessidades... Enfim, trabalhar o texto enquanto discurso no mundo é propiciar condições para que o aluno, através da escrita, do seu dizer, atue sobre a realidade e marque seu lugar na história.

É nítida a diferença entre a proposta de atividades que se caracteriza como um exercício de língua e a que se marca como uma prática simulada dos discursos do cotidiano.

Propostas de atividades relacionadas à escrita, definidas como exercícios de língua, referem-se ao texto escolar como redação, que pressupõe, conforme está inclusive registrado no dicionário: “trabalho ou exercício escolar que versa sobre um assunto dado, ou de livre escolha, e se destina a ensinar o aluno a redigir corretamente, com seguimento lógico de idéias; composição” (Ferreira, 1999, p. 1722). Isto é, a redação pode até contemplar alguns aspectos do texto, mas ficam restritos ao lingüístico. As atividades de escrita que enfocam a redação escolar tratam dos gêneros textuais - narração, descrição e dissertação - como se fossem tipos de textos, e não como formas estruturais que servem aos textos, enquanto discursos no mundo. Enquanto exercícios de língua, as propostas de redações limitam-se a sugestões de títulos,

temas, sem nenhuma referência aos interlocutores, às situações discursivas, às intenções do autor. Como exercício de língua, dispensa-se o interlocutor, o leitor do texto, cabendo ao professor, única e exclusivamente, o papel de corretor, preocupado com a correção gramatical e com a estética do texto. Os comentários e as alterações sugeridas pelo professor, se houver, contemplam apenas aspectos gramaticais, uma vez que a finalidade principal da redação é a fixação da norma culta.

Já as propostas de atividades relacionadas à escrita que contemplam os discursos no mundo não apenas oportunizam o contato com uma tipologia textual ampla e diversificada, trazendo para a sala de aula os mais diferentes tipos de textos que circulam no mundo, como também a escola simula uma diversidade de situações discursivas, levando o aluno a produzir o texto que melhor se adequa àquela situação. Assim, em vez de dar ao aprendiz algumas “formas” dentro das quais serão colocados os discursos, dão-se as condições para que, dadas as circunstâncias discursivas, o escrevente seja capaz de adequar as “formas” às situações discursivas. Contemplar a escrita como discurso no mundo também implica a presença de um interlocutor, que pode ser simulado, mas é um papel que deve ser assumido pelo professor, a quem cabe dialogar, interagir com o texto do aluno, na posição de leitor e de revisor do texto escolar.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS DA PESQUISA

2.1 O aluno e o texto escolar

Para nossa conversa com os interlocutores, selecionamos apenas alguns dados da pesquisa, os que julgamos mais significativos, considerando as reflexões teóricas e a hipótese que motivou a investigação. Primeiramente, refletiremos sobre as respostas dos alunos, isto é, sobre aquilo que pensam os alunos em relação às atividades de escrita desenvolvidas na escola.

Um dos objetivos da pesquisa era verificar o espaço ocupado pela escrita em relação a outras atividades de linguagem. Considerando que as escolas pesquisadas têm em sua carga horária 4 ou 5 aulas de LP por semana, constata-se que a produção não é uma atividade freqüente, uma vez que 9 % dos alunos entrevistados produzem apenas 1 texto mensalmente, enquanto 40 % produzem de 2 a 3 textos por mês. Se há uma média de 16 a 20 horas de aula de LP por mês, fica evidente que a produção não é preocupação central das atividades desenvolvidas.

Questionados sobre o gosto por escrever, 51,3 % responderam que gostam de escrever, e 46 % assinalaram que “depende”. Esse “depende” associa-se a(ao) “vontade, ânimo, extensão do texto, assunto”. Esse dado pode ser melhor compreendido, se olharmos para a atividade de texto que mais marcou os alunos: 33 % responderam que foram textos ligados a temas pessoais, em que puderam falar sobre si mesmos, sobre os pais, sobre a família; e 16 % disseram que foi o tema livre. Perguntados sobre a atividade de produção de texto que mais os chateava, 32 % afirmaram que são textos sobre temas chatos, e 10 % referiram-se a temas sobre “o que não interessa ou quando o professor determina o tema”.

Esses dados merecem uma reflexão. Se somarmos 51 % dos que afirmaram gostar de escrever com os 46 % que dizem que “depende”, chegaremos a 97 % de alunos que gostam de escrever, “desde que...”, quer dizer, desde que sejam respeitados seus desejos, seus assuntos,

ou seja, desde que o aluno tenha o que dizer, ele gosta de escrever. Observando as respostas relativas às atividades que mais os marcaram, percebe-se que gostam de escrever sobre algo que dominam, sobre assuntos que lhes dizem respeito (pais, família) ou sobre temas de sua livre escolha. Isso parece indicar que se sentem atraídos por escrever quando se sentem valorizados, autorizados para falar, quando podem ser sujeitos do seu texto - “posso falar disso porque disso eu entendo”, ou seja, quando se conhece o assunto. Essa questão é ratificada, quando questionados sobre a atividade de produção que mais os chateia: temas chatos ou quando o professor determina (somando 42 %), isto é, não é interessante, nem agradável escrever sobre algo de que não gostam, ou sobre algo que o outro - o professor - quer que escrevam. Ou seja, não é intenção do sujeito/aluno escrever; é uma tarefa que deve cumprir para o professor, sobre um assunto que o professor escolhe.

Essa idéia é ratificada também quando eles respondem que, quando escrevem fora da sala de aula, escrevem para pessoas de quem gostam: amigos, namorado (36,7 %); isto é, os objetivos do texto se vinculam à necessidade de expressar sentimentos, de pensar sobre si mesmos, de falar consigo mesmos, o que parece não ser o objetivo da produção de textos na escola.

Além disso, alegaram que a maior dificuldade que sentem para produzir textos é a organização do texto (20 %), seguida de desconhecimento do assunto (8,7 %), letra legível (4,7 %) e medo de errar e da gozação (4 %). Essas respostas revelam a noção de texto imposta pela escola, associada a um cuidado com o “correto”; o texto, um modelo a ser seguido e a ser apresentado de forma impecável para ser “julgado” pelos outros como “certo” ou “errado”. Ora, como poderá ser autor de seu texto alguém que tem medo de errar, de ser alvo de gozação? Terá esse indivíduo condições, autonomia para dizer o que pensa? A saída é reproduzir o modelo pensado pela escola.

Outro dado significativo está relacionado àquilo que pensam que deveria acontecer com os textos que produzem na escola: 12,7 % pensam que devem ser guardados e levados para casa pelo aluno; e 10,7 % que deveriam ser avaliados; entretanto, 23,3 % almejam que seus textos sejam expostos na escola, na biblioteca ou no mural; 8 % gostariam que fossem lidos pelos colegas e por outras pessoas; 7,3 %, que fossem lidos e trabalhados pelos professores; 6,7 %, que fossem publicados nos meios de comunicação; e 6,7 %, que fossem transformados em livro. Evidencia-se claramente a necessidade, o desejo do aluno de expor o seu texto; de ter um interlocutor para ele, alguém que o aprecie. Mais da metade dos alunos revelam o desejo de expor o seu texto, ou seja, o desejo de ter um interlocutor. Entendem que aquilo que têm a dizer deveria ser compartilhado não só no universo escolar, mas deveria circular entre os discursos do mundo, o que significa que o aluno gostaria que as atividades de produção de textos na escola fossem uma prática simulada dos discursos do cotidiano.

Quanto às razões por que julgam importante escrever, 46,7 % destacam que a importância está em “para aprender, para ser alguém na vida, para comunicar-se melhor”, demonstrando que concebem a escrita como uma forma de ascender na vida, de ser alguém e de poder interagir melhor com o próximo. Já 29,4 % destacam aspectos ligados à concepção funcional da língua: melhorar o português; aprender a escrever corretamente; melhorar a letra e a coordenação motora. Considera-se o índice relativo ao papel funcional da escrita bastante significativo.

Questionados sobre cuidados com a linguagem quando produzem textos em sala de aula, 44,7 % destacam o cuidado com a escrita (sem erros gramaticais); 23,3 %, cuidados com a

linguagem (gírias); 14,7 % ressaltam a escrita com capricho e letra legível. Nessas respostas, percebe-se que a escrita é encarada unicamente como um exercício de língua, sem função interativa, sem preocupação nenhuma com o interlocutor. Revela a concepção de gramática prescritiva, que dita as normas do bem escrever, e exclui as outras formas, entre elas a gíria, que não é permitida, mas poderia render um belo e significativo trabalho de produção escrita, como, por exemplo, as gírias empregadas pelos pais, quando jovens, e as dos adolescentes de hoje.

Por ora, colocamos um ponto final nas considerações acerca de dados coletados das entrevistas com os alunos e passamos a refletir sobre dados colhidos das entrevistas escritas realizadas com os professores.

2.2 O professor e o texto escolar

Quanto aos objetivos ao propor atividades de produção textual, agrupamos aqui as respostas de maior frequência: a) aprimorar a linguagem oral e escrita; b) desenvolver a expressão lingüística; c) realizar exercício de língua; d) melhorar a oralidade do aluno; e) passar a expressão oral para a escrita; f) tornar a comunicação do aluno mais eficiente; g) desenvolver o gosto pelo falar e escrever.

Esses objetivos apontam para as concepções de linguagem que norteiam o desenvolvimento do processo de escrita na escola: a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, o que se evidencia claramente na afirmação “tornar a comunicação do aluno mais eficiente”. Objetivos como “aprimorar a linguagem, melhorar a oralidade, desenvolver a expressão lingüística” parecem refletir a noção de “atingir um padrão mais elevado de linguagem”, isto é, existe um padrão a ser atingido, e, em relação a esse padrão, são analisadas e avaliadas as produções. Além disso, as respostas dos professores destacam outra confusão freqüente: a de que a escrita deve ser o modelo para a fala, pois pretendem “melhorar a oralidade do aluno” a partir da produção escrita, como se esta fosse anterior àquela e um modelo a ser seguido pelo “bom” falante.

O desenvolvimento da criatividade foi outro objetivo citado, embora por poucos, norteadora pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Somente dois professores mencionaram objetivos da produção textual que apontam para uma concepção de linguagem como interação, em que, mais do que expressar pensamentos ou comunicar-se, os sujeitos interagem. É o que se constata em afirmações como “o aluno deve se tornar sujeito; saber-se um ser pensante que pode mudar a sociedade”, ou “desenvolver a capacidade de formar opinião crítica”, ou ainda “permitir a interação com os textos dos outros”.

Quanto ao papel do professor em relação ao texto do aluno, as respostas “ver os erros gramaticais, analisar a aspecto gramatical e de estrutura” evidenciam a preocupação com a correção gramatical. Somente três professores se colocam como leitores e/ou orientadores dos textos dos alunos. Essas respostas são corroboradas pelas dadas à questão de como o professor avalia/corrigir os textos dos alunos. Nessa questão, predominou a preocupação com a correção de erros de concordância, de grafia, de pontuação, aliada à observância ao tema solicitado pelo professor. É bem verdade que o tema é fundamental, pois a unidade temática é uma das qualidades discursivas que distingue o texto da redação. No entanto, as demais respostas revelam o cuidado com a forma, isto é, privilegiam a redação escolar.

Em relação a como auxiliar o aluno na produção, o professor entende que o debate prévio, o levantamento de idéias para serem “traduzidas para o texto”, a delimitação do tema, o esclarecimento da grafia das palavras, a leitura de textos relacionados ao tema proposto são fundamentais para a produção. Sabemos que é necessário que o aluno tenha conhecimento, informação sobre o assunto a ser abordado em seu texto, afinal, ninguém escreve sobre aquilo que não conhece, mas cabe questionar se essas orientações são suficientes para desenvolver uma competência lingüística e discursiva que dê condições ao aluno de dominar, pela escrita, os discursos do mundo. Até que ponto a tradicional preparação para a produção de textos na escola não leva todos a “dizerem a mesma coisa”? Pode até resultar uma boa redação escolar, mas o texto com autoria, onde fica?

Em relação à forma de como contribuir para a melhoria da produção do aluno, mais uma vez ressalta-se a noção de prescrição, de norma, quando o entrevistado afirma “corrigindo todos os textos; analisando aspectos gramaticais; ensinando a estrutura do texto”. Destacam-se aí algumas medidas que deverão trazer conseqüências positivas, tais como “lendo textos dos alunos para os colegas, pedindo que reescrevam os textos, incentivando a leitura”. Queremos enfatizar aqui a reescrita dos textos, pois o texto nunca está bom; ele é sempre uma versão imperfeita, passível de ser melhorada. É necessário reescrevê-lo para que a nova versão fique melhor que a anterior, mas, com certeza, não será tão boa quanto a seguinte. Cada texto é sempre uma versão melhor da anterior.

Os professores foram questionados também quanto às dificuldades mais comuns em relação à produção textual e sobre ações desenvolvidas para solucioná-las ou, ao menos, minimizá-las. Nessa questão, elencamos as dificuldades, que deveriam ser numeradas em ordem de freqüência, para facilitar a análise dos dados e poder relacioná-los às ações “saneadoras”. As cinco maiores dificuldades, em ordem decrescente, são estas:

- a) dificuldade de organização do pensamento- idéias não claras;
- b) falta de domínio da língua escrita- mistura do código oral com o escrito;
- c) falta de domínio de diversos tipos de textos- não adequam o texto ao tipo solicitado;
- d) textos com idéias significativas, mas com problemas gramaticais;
- e) vocabulário restrito e/ ou inadequado.

Cabe ressaltar que as dificuldades mais comuns assinaladas pelos professores não têm relação com a concepção de linguagem como interação entre interlocutores (excetuando “a” letra “c”). Enfatizam-se novamente aspectos ligados à norma padrão, a uma forma correta a ser atingida (letra “b” e “d”). Já a primeira dificuldade, a mais comum, revela a concepção de língua como expressão do pensamento, ou seja, o aluno não se expressa bem porque não pensa. A expressão se constrói no interior da mente e a exteriorização é só uma tradução do pensamento. Ao destacarem a mistura do código oral com o escrito, remetem novamente à noção de que só existe um modo de escrever “bem”, e esse padrão deve ser seguido por todos.

É interessante observar que o texto “sem conteúdo, sem idéias relevantes” não aparece como uma dificuldade dos alunos. Será um indicativo de que a dificuldade não existe, de que os problemas são exclusivamente de ordem gramatical? Ou não constitui dificuldade, porque não é observada ou detectada?

Merecem ressalva as ações desenvolvidas para tentar solucionar as dificuldades dos alunos. Para trabalhar a falta de domínio da língua escrita - mistura do código oral com o escrito, que foi indicada pelos professores como dificuldade mais grave dos textos -, alguns

professores propõem “exercícios de ampliação do texto através de sugestões”. Outros sugerem “escrever as suas idéias em pequenos parágrafos”. Acreditamos que o mais adequado seria a reescrita de fragmentos, mudando-os de um para outro código.

Já para a falta de organização do pensamento, apontada como a segunda dificuldade mais grave, julgamos adequado propor leitura e mais leitura acompanhada de atividades de compreensão. Já alguns professores sugerem exercícios de distinção entre língua falada e escrita; outros elaboram exercícios relativos à manipulação de orações e ao uso de adjetivos, o que consideramos ações adequadas para trabalhar, respectivamente, a mistura do código oral com o escrito e o problema do vocabulário restrito e/ou inadequado.

Tentando solucionar a falta de domínio de diversos tipos de textos, professores sugerem exercícios enfocando “a diferença entre linguagem popular e culta”, “descoberta da idéia principal do texto”, ao passo que julgamos oportuno ler diferentes tipos de textos, enfatizando as peculiaridades de cada tipo.

Os problemas gramaticais detectados em textos com idéias significativas podem ser solucionados, acreditam os professores, “dando uma frase-tema para os alunos desenvolverem”, “estudando textos variados”, “trabalhando exercícios de semântica”. Julgamos que, nesse caso, caberiam exercícios que abordassem especificamente os problemas gramaticais: exercícios de concordância, de regência, de estrutura frasal...

Constatamos que os professores detectam muitos problemas nos textos dos alunos, e afirmam trabalhar os conteúdos gramaticais a partir dessas dificuldades, logicamente sem sair das determinações do “plano de aula”. Suas ações, no entanto, parecem-nos não apropriadas às dificuldades constatadas, o que nos leva a supor que o professor detecta intuitivamente os problemas, mas carece de condições para defini-los claramente, para, então, poder contar com subsídios que possam levar às soluções cabíveis.

O professor também reafirma a importância do escrever, “porque quanto mais escrevemos, mais desenvolvemos nossa capacidade de expressão e de pensamento”, o que novamente confirma a concepção de língua como instrumento de comunicação e de expressão do pensamento.

Um dado significativo relaciona-se à produção de textos por parte dos professores.

Afirmam eles que gostam e que têm o hábito de escrever. Concebem a escrita como possibilidade de desenvolver seu raciocínio; eternizar suas idéias; expressar seus sentimentos; exteriorizar o que pensam; relaxar e desabafar; garantir que, no futuro, possam voltar ao texto para rever opiniões - refutá -las ou endossá -las. Dizem, ainda, que escrevem para si mesmos e para os amigos e familiares, ou seja, o professor tem em mente um interlocutor para seu texto. A impressão que temos é que há um fosso enorme entre a produção do próprio professor - com conhecimento, objetivos, interlocutor - e aquela que propõe ao aluno em sala de aula. O professor coloca-se como autor; no entanto, propõe ao aluno textos sem definir um leitor, seja ele simulado, ou real, na figura do professor, dos alunos, da comunidade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando essas reflexões, cabe retomar alguns dos nossos objetivos. Parece-nos que as concepções de linguagem que norteiam o desenvolvimento do processo de escrita na escola não privilegiam a língua como interação entre sujeitos, confirmando nossa hipótese inicial de que na escola se continua insistindo na redação, um exercício de língua, baseado nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como forma de comunicação. O professor se coloca única e exclusivamente como proponente e como corretor do texto. Encaminha atividades de produção em que solicita uma descrição, uma narração ou uma dissertação, geralmente a partir de um tema ou de um título.

Mesmo que a escola assuma o discurso de que não há um sujeito pronto, acabado, mas que ele está permanentemente se constituindo nas suas falas (nos seus textos escritos) e nas falas (e textos escritos) dos outros, os dados apontam para a ausência de um interlocutor; para o desconhecimento de que língua e sujeito se constituem. Ignora-se o fato de que a palavra dita (ou escrita) é determinada por alguém, com uma história e um conhecimento de mundo bem particular, com um sistema de referência e de valores próprios, e se dirige a alguém que, por sua vez, também tem sua própria história, seus valores e conhecimentos particulares. Na verdade, parece que existe uma imagem meio difusa de interlocutor: uma escola que somente aceita textos escritos e orais na variedade de prestígio, que apenas valoriza a norma culta, que assume uma atitude de preconceito contra as formas de oralidade e de discriminação de uma variante diferente da de prestígio. A conseqüência esperada é o fracasso escolar daqueles que não dominam ou demoram para dominar a variedade culta.

Segundo Britto (1997), o ensino da escrita pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que ocorre quando se lhe permite o uso da sua palavra. A escola, ao exigir-lhe que se expresse exclusivamente na variante culta, nega o uso da palavra ao educando. Portanto, não está lhe oferecendo a possibilidade de registrar sua compreensão de mundo para ser lido por outros e com eles interagir; não está possibilitando a internalização de novos recursos expressivos e novas formas de compreensão de mundo e modo de expressá-las. Além disso, de acordo com os dados obtidos, o professor não distingue a norma escrita das variedades cultas faladas, nas quais ocorre variação e que diferem da escrita. Esquece, também, que o padrão escrito não é a expressão gráfica de nenhuma modalidade oral, ou seja, ninguém fala essa língua que os gramáticos recomendam, mas o professor espera que o aluno domine a escrita para que aprenda “a falar corretamente”.

Conforme Geraldi (1993), se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino de língua centrado em atividades mecânicas de repetição/reprodução. É preciso ser o TU da fala do aluno. Nessa perspectiva, o texto deve ser entendido como o “produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém” e deve ser considerado o centro de todo o processo pedagógico. A construção do saber, sob essa ótica, será mediada também pelos textos produzidos na escola, pelos alunos e pelos professores, que, como sujeitos no mundo, marcam espaço, articulam pontos de vista sobre o mundo e se comprometem com as palavras, conscientes de que estão interferindo na realidade através da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRITO, Luiz Percival. **A Sombra do Caos - Ensino de Língua X Tradição Gramatical**. São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- GALES, A. Et aliii (org). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1988.
- GERALDI, Vanderlei. **Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Paraná: Anoeste, 1984.
- GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes.
- MANGUEL, Aberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- OSLON, David K. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1994.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, Ezequiel. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: ALB, Mercado de Letras.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.
- TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1995.

