

# Da Escrita à Fala: um Exercício de Comunicação

Maria Aparecida Fonseca de Almeida(\*)

“... a língua não é uma mina de riqueza ou um repertório de possibilidades; a língua é insuficiência e resistência”<sup>1</sup>.

## O Problema da redação escolar

O problema da redação escolar situa-se entre os de maior relevância no ensino da língua materna. São inúmeras as dificuldades que enfrenta o professor de Português no trato da língua escrita, mercê não só da natureza mesma da língua nas suas realizações possíveis como também da natureza vária do nosso alunado e da sua parca experiência no exercício da escrita.

Tal como se faz usualmente na escola, propondo-se ao aluno que componha sobre tema determinado, sem especificar, todavia, o destinatário para o seu discurso, é pedir-lhe que fale consigo mesmo, em silêncio, sobre assunto o mais das vezes fora de suas cogitações. Esse desencontro vai claramente revelado, quando se observa a criança no ato da redação. Posta nessa situação incômoda, ela “dialoga” em voz alta consigo mesma e o faz com a naturalidade de quem se coloca como o ouvinte necessário da sua fala. Sua linguagem, que é centrada no emissor (o que ela garante no emprego da primeira pessoa do discurso ou de seus indicadores: eu, meu, este, aqui, agora...), prioriza a função emotiva ou “expressiva” (Jakobson, 1970, p. 123) da linguagem e a coloca invariavelmente como sujei-

to do próprio discurso; e, ainda quando o tema proposto esteja orientado para a terceira pessoa, sua linguagem a traz para dentro do texto. Na comunicação lingüística, como adverte Roland Barthes, “... eu e tu são absolutamente pressupostos um pelo outro; da mesma maneira, não pode haver narrativa sem narrador e sem ouvinte (ou leitor)” (Barthes, 1972, p. 47).

Em verdade, o processo da comunicação lingüística realiza-se, de modo natural, no sentido emissor — destinatário. A palavra, instrumento desse processo, só adquire sentido na medida em que, selecionada pelo primeiro, dirige-se ao segundo. É a interação verbal que define a língua (Bakhtin, 1981, p. 123). Assim, a realização de um texto escrito está na dependência da criação que dele faz o leitor. Deseja-se chamar a atenção para a importância do destinatário na construção do discurso. Sem direcionar a mensagem, fica difícil para qualquer iniciante na arte da escrita não só organizar os elementos da comunicação, como até mesmo selecioná-los.

É, portanto, a partir da interação emissor-destinatário que deverá ser pensado o ensino da língua.

No caso da redação escolar, o aluno não tem claro o seu destinatário. Será o professor? Se for ele, como responder à sua expectativa em relação ao que desejaria “ouvir” do autor? Aqui a situa-

(\*) Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação/PUCAMP. Mestre em Literatura Portuguesa pela USP.

ção diz respeito muito seriamente à motivação que — no caso da composição escolar — é artificial (por exemplo, a nota), pouco sensível ou mesmo inexistente. Ocorre que abstrair o contexto imediato e criar um contexto imaginário, fictício, corresponde a um domínio da técnica de redigir que o aluno só adquire a partir das possibilidades que a escrita oferece, o que é alcançado somente após o exercício contínuo e refletido da redação. Na prática da oralidade, o aluno sente-se amparado, pois tem presente o contexto cultural da sala de aula, situa-se como emissor e tem à sua frente o destinatário, ou destinatários para sua fala, o que ele faz por um discurso direto.

Esclareça-se, ainda, que a narrativa deverá ser a experiência primeira dos que se iniciam na arte de compor, dada a natureza do processo narrativo, próximo da fala, o qual propicia não somente o prazer da “história” (intriga), como oferece, sobretudo, o prazer do “discurso” (Seixo, 1979, p. 15).

É por meio da narrativa que nos comunicamos oralmente ou por escrito no dia-a-dia, já que essa forma discursiva “impregna o tecido de nossa existência: da conversa com amigos ao filme que se vê, da receita de cozinha à estrutura discursificada de um dia que se viveu” (Seixo, 1979, p. 15).

Importa, a esta altura, observar que, ao iniciar-se na redação, o adulto, do mesmo modo como a criança, procura tornar claros os elementos da comunicação, usando igualmente a primeira pessoa do discurso, o que faz através, em especial, da forma narrativa, a qual também é da sua preferência. Esses fatos demonstram-se sem dificuldade, quando se analisam composições escolares, como, por exemplo, as que se inserem num livreto que reúne composições de alunos de cursos supletivos, montado pela Equipe Técnica do Serviço de Ensino Supletivo (São Paulo), intitulado *Textos de Leitura - Suplência I* (Secretaria da Educação, 1986). Os autores dos variados textos (ao todo

108, selecionados entre 3.000) são alunos de vários cursos supletivos do Estado de São Paulo, com idade que varia de 15 a 61 anos, conforme se revela em algumas das composições. O que é significativo na análise dessa pequena antologia é o fato de envolverem quase todos os textos a primeira pessoa do discurso. Dos 108 textos, três somente constituem exceção. Ainda, com relação aos temas propostos na referida obra: “O Trabalho” e “A Amizade”, por exemplo, que traduzem, respectivamente, ação e sentimento, estariam a reclamar um discurso dissertativo, pois que sugerem formulações abstratas, conceituais. No entanto, tal não ocorre em nenhum momento, seja nos 12 textos em que se desenvolve o primeiro tema, seja nos quatro textos em que se desenvolve o segundo. O que ocorre é uma concretização dos temas em subtemas tais como: “Meu trabalho na roça” ou “O meu melhor amigo”, “Minha amiga” etc. Por outro lado, observa-se a valorização da função “conativa” (Jakobson, 1970, p. 125) da linguagem, através do uso do vocativo e do imperativo, bem como mediante o emprego do pronome pessoal reto “nós” e da forma oblíqua correspondente “nos” com valor genérico, plural, assegurando, dessarte, a aproximação emissor/destinatário, os “protagonistas” da comunicação verbal.

Procura-se evidenciar, assim, o que se disse da redação inicial do adulto, o qual, como a criança, se coloca na condição de sujeito da sua escrita, assegurando um contexto próximo e a presença conseqüente de um ouvinte ideal para sua mensagem, como lhe assegura a fala.

## Escrita e fala

Ocorre, no entanto, e este é o fulcro da questão, que escrita e fala não se produzem de maneira idêntica. Ainda que ambos os processos se realizem a

partir de “uma mesma gramática” e em ambos exista “a mesma possibilidade retórica”, a diferença na elaboração de um e de outro processo estabelece os limites entre eles (M. Kato, 1986, p. 41). Já para Rousseau a arte de escrever não se ligaria à arte de falar, pois que a escrita nasce em decorrência das necessidades de “outra natureza”, diferentes daquelas que determinaram a fala. A fala transmite sentimentos, e a escrita, a razão (1978, p. 168).

O que opõe a escrita à fala não é apenas a “substância”, mas a própria “configuração da linguagem” (Todorov, 1967, p. 21). O texto escrito não fornece informações sobre seu autor. Um nome? Que importância teria esse nome para a significação do texto? Quem será seu leitor? Quando se dará a leitura? Sem um contexto próximo, o texto escrito vale-se de estratégias de linguagem variadas e “fixas”, para produzir a imagem do narrador (que não é necessariamente a do autor) e do destinatário (que, do mesmo modo, não é a do leitor) (Todorov, 1967, pp. 24-25). Essa realização lingüística separa fundamentalmente escrita e fala. Assim, não se pode compreender a escrita simplesmente como um registro da linguagem oral, como o foi muitas vezes, por razões “discutíveis” (Osakabe, 1982, p. 148). Ao contrário, a linguagem escrita parece servir de modelo à fala, sobretudo à fala dita “cult”. Releva, pois, lembrar a linearidade em que a escrita se realiza, favorecendo o pensamento analítico, contrariamente à linguagem oral, cujas imagens se sobrepõem e em que as palavras se aglomeram (Carpenter, 1974, p. 197-8).

O desdobrar das palavras dispostas em linhas que se sucedem na escrita não se faz, no entanto, aleatoriamente, mas em observância a uma gramática que, estando implícita na fala, se torna analisável na escrita. Há uma maior elaboração na produção da linguagem escrita e essa elaboração é consciente; e conseqüentemente, essa forma de linguagem é bem variada.

O que motiva estas considerações, todavia, não é discutir a pretensa superioridade da linguagem escrita, pelo fato particularmente notório de a literatura atual valer-se preferentemente do discurso escrito e não do falado (Todorov, 1967, p. 21), ou dada a sua excelência como meio de comunicação através do tempo e do espaço (Osakabe, 1982, p. 148). Não se poderia mesmo falar em superioridade da escrita sobre a fala uma vez que, se essa forma de linguagem dá à língua maior clareza e exatidão, a torna, no entanto, “mais morosa, mais surda, mais fria” (Rousseau, 1978, p. 162). O próprio discurso escrito, quando lido, não logra a “vivacidade” da fala. E os meios para atingir a sonoridade que falta à escrita, como a pontuação, por exemplo, não realizam os efeitos que se propõem (Rousseau, 1978, p. 170). Lembre-se a fala “fria”, distante, dos informativos da televisão e do rádio, discursos adrede montados pela escrita. No entanto, para o que se pretende propor, importaria antes lembrar o domínio do discurso escrito como o meio mais eficaz ao homem de situar-se na sociedade atual e a oportunidade, portanto, do seu ensino nas escolas a alunos de todas as camadas sociais.

Importaria considerar, então, a permanência, a “fixidez”, a linearidade que marcam a linguagem escrita, o que propicia o desvelar do processo de estruturação frasal, bem como o da organização das frases no discurso, pois não só os fonemas, as palavras e as estruturas sintáticas, conforme Roland Barthes, se organizam num regime de “liberdade condicional”, mas o próprio discurso está sujeito a um conjunto de obrigações, ou seja, sujeito a regras de nível gramatical, pois que “a língua afluí no discurso, o discurso refluí na língua...” (1978, pp. 31-2).

Desalinhar ao aluno essa “rede de regras” (Barthes, 1978, p. 31), segundo a qual se monta a frase e o discurso, é tarefa para o professor. E assim vai-se também respondendo à pergunta: professores, para quê?

O domínio da estrutura frasal, que a gramática é competente para descrever, não basta, entretanto, para a realização do discurso. A frase é de natureza limitada. A hierarquia das unidades lingüísticas, já apontada por Jakobson (1970, p. 39), já apontada por Barthes (1978, p. 31), situa a frase a meio caminho entre o fonema (liberdade nula) e o discurso (liberdade máxima). A “fixidez” que se julga própria da escrita refere-se às palavras, não ao “gênio” da língua. Por isso é que, em vez de fixá-la, como seria de esperar, é a escrita justamente “que a altera” (Rousseau, 1978, p. 170).

Por outro lado, o processo da comunicação verbal não se resume unicamente no seu conteúdo informativo, dado pela função “referencial” (Jakobson, 1970, p. 123) da linguagem (muito embora nele se contenha em grande parte), é preciso buscar outros aspectos da significação que o texto assume, pois é no discurso que o autor pode expressar o pensamento de maneira particular, dando à linguagem a “opacidade” (Todorov, 1967, p. 106), que o uso das figuras de linguagem possibilita, emprestando colorido ao discurso, traçando-lhe os contornos, “desenhando-o e tornando-o único em cada texto”. É como linguagem assim personalizada que o discurso se constitui um “traço distintivo da humanidade” (Todorov, 1967, p. 106), já que é por ele que o homem adquire consciência do seu próprio dizer.

E, dado o caráter de “fixidez” relativa da língua escrita, é possível perceberem-se os “desenhos” que as figuras compõem, tornando a linguagem realmente significativa.

Assim, importaria considerar nas redações escolares não apenas o que nelas vai enunciado, mas os possíveis significados que ultrapassam a realidade lingüística imediata, levando-se em conta a possibilidade que tem o texto de voltar-se sobre si mesmo, ampliando o sentido das frases postas uma ao lado da outra. Se estruturalmente o

discurso possui os mesmos elementos de uma frase, ele não pode ser considerado uma “soma de frases” apenas (Barthes, 1972, p. 24). No entanto, uma soma de frases é ao que se reduzem, via de regra, as redações escolares, dado o artifício de sua montagem: 10 ou 15 linhas que totalizam quatro ou cinco frases para atender às exigências do professor...

## O gênero epistolar como meio de ensinar a redação

Seriam supérfluas estas considerações, todavia, se não houvesse meios de superar a dificuldade que o exercício da redação representa. Dentre as várias propostas apontadas, quase sempre com oportunidade, insiste-se aqui nesse gênero de composição específica da língua escrita, nessa forma de discurso suficientemente motivadora, porque de feitio pessoal: o gênero epistolar.

Fala-se de cartas. Fala-se de bilhetes. Por quê?

O gênero epistolar é uma forma narrativa que se caracteriza por trazer explicitados os elementos da comunicação: emissor e destinatário, o que direciona a mensagem e dá a seu autor a forma de linguagem adequada à comunicação e à expressão de seus sentimentos. Seja a carta familiar, seja a carta social, seja a carta na sua forma mais simples — o bilhete —, é aí, nessa forma de composição, que o aluno iniciante na redação há de intervir na narrativa, de interpor-se no discurso, pois a estrutura narrativa que fala de sentimentos aproxima-se da fala e é domínio de todos. Como bem lembra Monteiro Lobato: “Carta é conversa com um amigo, é um duo — e é nos duos que está o mínimo de mentira humana” (Lobato, 1951, p. 17).

Em razão do estilo quase direto da carta é que o convencional da escrita se reduz e faz da comunicação epistolar uma “conversa” tão menos formal, tão menos artificial quanto mais determinada esteja a direção da linguagem no sentido autor — leitor. É ainda o mesmo Monteiro Lobato quem confirma: “Língua de cartas é língua em mangas de camisa e pé-no-chão — como a falada” (Lobato, 1951, p. 79).

A correspondência marca-se por qualidades que induzem à comunicação e a tornam desejável. Escrever a um amigo, falar-lhe das ansiedades e desejos, das lutas, das vitórias ou derrotas, é vencer a distância ou mesmo as barreiras da timidez, para falar-lhe a ele só na intimidade que a carta possibilita.

Próxima da fala, a linguagem epistolar, por veicular mensagem dita como verdadeira, tem um caráter de autenticidade, qualidade resguardada pela identificação do missivista e pela determinação da data escrita. Por outro lado, toda correspondência desperta interesse, já que acena com a promessa de informação nova. Essas qualidades: intimidade, autenticidade, novidade (já apontadas por Todorov) (1967, pp. 31-39) fazem da carta o instrumento de comunicação escrita mais descompromissado com o formalismo e, por isso mesmo, um convite à expressão dos sentimentos, ensejando, por outro lado, o trabalho com a linguagem, veículo do transbordar de emoções que expressamos somente em condições favoráveis.

O texto transcrito a seguir é uma pequenina carta que consta na antologia citada *Textos de Leitura - Suplência I* (Secretaria da Educação, 1986):

São Luís, 9 de setembro de 1985

Querida Márcia,

*Estou escrevendo à noite, roubando horas de sono, mas muito feliz porque estou escrevendo para você.*

*Espero que ao receber esta simples cartinha você esteja maravilhosamente bem em todos os sentidos.*

*Espero também que seus objetivos se realizem.*

*Lembre-se de que se a gente sofre, a gente luta e se a gente souber lutar a gente vence.*

*Não desanime e não pense que não é ninguém neste mundo, porque você pode ser o mundo de alguém.*

*Sem mais nada a dizer, finalizo, mandando aquele beijão.*

O texto em questão constitui um dos quatro subtemas reunidos sob o título genérico. “A amizade”. Embora escrito por aluna iniciante na redação, o texto tornou-se interessante, graças ao estilo epistolar que favorece à aluna expor idéias, refletir sobre a importância da luta para que o homem se situe na vida e sobre o valor do amor para a realização do ser humano (dois últimos parágrafos). A autora exterioriza o pensamento através da forma verbal do imperativo e vale-se do emprego da expressão *gente*, da linguagem coloquial, aproximando sua escrita da linguagem falada. A argumentação não é privilégio da linguagem formal; faz parte também da linguagem diária, informal “por força das contingências do cotidiano” (Garcia, 1972, p. 365). A autora consegue argumentar na defesa de suas idéias, porque afinal essa forma de linguagem é um momento natural da narrativa. Dessa maneira, o texto afasta-se das redações escolares nas quais a preocupação com o modelo oferecido pela escola impede, por assim dizer, o estilo pessoal e as possibilidades retóricas do autor, o que não ocorre no texto em questão. Observem-se as construções figuradas: “...roubando horas de sono” e “...você pode ser o mundo de alguém”.

Convém esclarecer que, ao se propor a carta como forma inicial de redação, se tem em mente não só seu papel incontestavelmente motivador mas também as oportunidades que o gênero

narrativo, em que a carta se realiza, oferece já por ser a narração uma forma prazerosa de comunicação, já por ser a linguagem comum a todas as culturas e porque, enfim, “está aí, como a vida” (Barthes, 1972, p. 20).

Cumprir lembrar que, como falantes, não temos consciência da força opressora das normas que regem a nossa fala e, no entanto, a língua constitui um sistema que independe do uso individual que dela fazemos. Quando se inicia na escrita somente é que esse poder vem à tona. A invariabilidade dos signos que compõem a língua limita e condiciona o discurso. A escrita tem, entretanto, um feitio próprio e deve, ao contrário da fala, “evocar” a realidade a que se refere, obrigando o escritor a um trabalho maior com a linguagem, o que fica evidente na elaboração da linguagem literária, capaz mesmo de “recriar, de instaurar uma realidade que não tem qualquer outra existência” (Todorov, 1967, p. 25). Valeria lembrar a fala de Artaud (*apud* Todorov) para quem é possível pensar-se mesmo em “um silêncio repleto de pensamentos...” (Todorov, 1967, p. 25) entre os elementos da frase escrita. Por isso conhecer as possibilidades que o aluno-autor tem ao trabalhar a realidade linguística é uma das tarefas principais da escola. Conhecer a estrutura da língua pela análise (atividade que a escola enfatiza e a que reduz, muitas vezes, o ensino da língua) é uma estratégia, não o objetivo central do seu ensino. Chegar ao texto não pela sua compreensão apenas, mas pela possibilidade de produzir um novo texto seria essa a meta desejável para o ensino da escrita.

À vista do “poder” (Barthes, 1978, pp. 14-16) da língua, ocorre a metodologia que vai sendo aqui proposta, a um tempo capaz de desnudar esse “poder”, mas sobretudo capaz de propiciar o enfrentamento desse “poder” para alcançar-se, quem sabe, uma escrita única, pessoal, rica de sentidos. Daí a preocupação, por outro lado, na contextualização dos textos oferecidos à

leitura a fim de assegurar-lhes a realidade física e ideológica. A limitação em qualquer desses sentidos (o que ocorre, em geral, com os excertos) faz que se olhem com desconfiança os textos dos livros didáticos. Igualmente desastrosa para o alcance do que se propõe aqui, visando ao ensino da língua, que já é domínio do aluno, são as propostas da leitura que excluem ou não priorizam o literário, quando é exatamente a literatura que possibilita o contato com a língua distante do “poder” que a limita (Barthes, 1978, p. 16). É de lamentar, ainda, que a própria escola favoreça esse “poder”, fornecendo um modelo de “discurso autoritário” pelo qual passa invariavelmente o discurso pedagógico (Orlandi, 1983, pp. 9-17).

Assim, não só o material didático que a escola oferece, incapaz de permitir uma visão ampla e real da língua nas suas múltiplas realizações, incomoda, mas incomodam sobremaneira os processos de ensino que a escola institucionaliza, pois, conforme a autoridade incontestada de Roland Barthes, “...o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas, através das quais ele é proposto” (1978, p. 43). O discurso pedagógico de que a escola se vale é apenas pretensamente científico. Por falta de senso de realidade, a escola empresta ao seu discurso somente o tom de autoritarismo que em verdade “está incorporado nas relações sociais” (Orlandi, 1983, p. 25). À escola propõe-se uma linguagem “científica” através de um discurso dissertativo para suas atividades didáticas, sem, no entanto, promover o exercício do raciocínio a seus alunos ou o desenvolvimento da criticidade de que a ciência não prescinde. Sendo a linguagem da reflexão, do pensar, das interferências, das hipóteses científicas, seria incontestavelmente a linguagem ideal à comunicação do saber ordenado que a escola se diz competente para trabalhar. Então, essa ha-

veria de ser a linguagem exigida não só nas redações vestibulares, mas a linguagem das variadas operações intelectivas que se fizessem em Matemática, em Biologia, em Geografia, em História, em Psicologia, em Sociologia etc. etc. Porque, se “todas as ciências estão presentes no monumento literário”, a redação, que se revela tão precária nos vestibulares (o que é de conhecimento de todos), reflete, sem dúvida, um discurso escolar pobre, deficiente, não apenas do ponto de vista literário, mas, sobretudo, do ponto de vista do próprio conhecimento científico...

Seria ingênuo pensar-se na narrativa, especificamente a epistolar, como experiência única e definitiva no ensino da língua. Ela está sendo proposta aqui como atividade primeira, desencadeadora de uma aprendizagem mais ampla da língua noutras formas de expressão para se atingir, quem sabe, a excelência da produção literária.

Não se ignora que a narração, a qual reproduz fatos e ações, tem outra manifestação lingüística, quando passa a representar objetos ou personagens, por exemplo, o que só poderá ser feito pelo processo da descrição. Mas a descrição tem o papel natural de “*ancilla narrationis*” (Genette, 1972, p. 263); não se apresenta livremente, não constitui um discurso independente. Sua função liga-se, conforme Philippe Hamon, à organização da própria narrativa (1979, pp. 61-83). Por isso, a linguagem descritiva oferece tanta dificuldade ao iniciante na redação, e o que o aluno alcança, via de regra, com relação a essa forma de discurso, é relacionar frases cuja significação não ultrapassa os próprios limites, e o texto resulta “frouxo”, sem relação de causa-efeito ou sem situação no tempo. Tudo exatamente porque nessa composição o aluno não se situa como “sujeito” da sua escrita (Geraldí, 1985, pp. 122-123).

Não se está esquecendo aqui a descrição técnica, de tão largo uso na sociedade mecanizada atual. Também não se está reduzindo a importância da

descrição, discurso tão apreciado pela literatura realista (Hamon, 1979, pp. 61-83). O que se pretende é situá-la convenientemente no processo da aprendizagem escrita.

Preocupado com a aprovação do professor, ainda que afeito ao conflito da linguagem (que, afinal, reflete o conflito da própria vida), o texto do aluno, entretanto, propõe-se sempre de modo “bem comportado”. O autor nem sequer se vale dos conectivos comuns à sua fala. Prefere a linearidade pura e simples das frases e a previsibilidade das ações. Sua preocupação primeira, e talvez única, é escrever “certo”, ou seja, de acordo com a lição do professor, a qual se refere quase sempre à acentuação gráfica, à grafia das palavras e ao vocabulário. Reproduz os conceitos de valor aprendidos na escola: o louvor (não o amor) à natureza, à pátria, à família... sem nenhuma criticidade ou criatividade. O estilo é redundante. Não duvida. Não indaga. Não julga. A forma é a imperativa com valor exortativo, na primeira pessoa do plural. O tempo verbal é o presente definidor, cujo aspecto “durativo” (Ali, 1971, pp. 310-313) assegura a ação contínua, sem interrupção, extrapolando, assim, o momento da fala, e invadindo o passado e o futuro, o que dá à frase a abrangência suficiente no tempo para que não se ponha em dúvida a afirmação que ela contém. E tudo segundo a lição “enciclopédica” da escola.

O texto a seguir foi selecionado da antologia já citada *Textos de Leitura - Suplência I* (Secretaria da Educação, 1986, p. 7) com a finalidade de ilustrar o que se vem aqui dizendo a respeito da redação escolar.

#### *A primavera*

*Nós estamos na primavera.*

*Na primavera as flores são mais perfumadas e bonitas, as árvores ficam mais verdes, os passarinhos contentes cantam mais forte, borboletas brincam nas flores, abelhas fazem zum-*

zum, crianças plantam árvores, mãe colhe lindas flores para enfeitar a sala.

*A primavera é a estação mais bonita do ano.*

*O céu fica mais azul e tudo fica mais colorido.*

*Vemos um jardim mais bonito que o outro.*

*Por isso gosto da primavera.*

Como se pode observar, sem dificuldade, a autora limita-se a situar o tema, passando, a seguir, a expressar o óbvio sobre a primavera. Constrói um só período dissertativo-narrativo, somando as frases, linearmente, através da coordenação. As demais frases não estão ligadas por nenhum conectivo, o que afasta a escrita da fala, ou seja, torna-a artificial, em razão da preocupação do autor com a escrita-modelo.

A linearidade que marca a escrita da escola, via de regra, impede a autora de construir um período cuja "circularidade" a obrigaria a um raciocínio mais elaborado de ir e voltar, ou seja, de criar qualquer tensão para desfazê-la a seguir. Confronte-se, por exemplo, o período do segundo parágrafo com este período do texto anterior aqui citado, da mesma antologia: "... se a gente sofre, a gente luta e se a gente souber lutar a gente vence", em que a autora constrói realmente um período. O que se coloca sobre o texto "A primavera", poder-se-ia dizer da grande maioria dos textos da antologia que forneceu os modelos de redação escolar para a análise que aqui se faz.

Pensando como um tecido que se constrói "através de um entrelaçamento perpétuo" (Barthes, 1983, p. 112), o texto permite ao olhar do observador visualizar-lhe a trama, identificar-lhes os fios e acompanhar-lhe a tessitura enquanto construção. É esse olhar que permite constatar os principais tipos de representação que a linguagem realiza para a expressão das mensagens diversas. Tradicionalmente, as formas de linguagem vêm rotuladas como:

descrição, narração, dissertação. Mas haverá de ser como um "tecido" que o texto será analisado, a partir do discurso que o configura. Esse discurso será pensado, antes, como uma combinação de formas de construção possíveis, e o que permitirá a sua classificação ha-

verá de ser a predominância de uma dessas formas, pois que um texto não se realiza sob uma forma única. Ocorre, ainda, que a classificação triádica tradicional revela-se muitas vezes insuficiente para explicar as intrincadas variações dos fios que elaboram os diferentes "tecidos". Assim que, visando a uma avaliação mais precisa dos textos escolares, haveria necessidade de uma reflexão a partir de outras propostas de classificação das formas de composição particularizadas, como, por exemplo, a proposta da Profa. Maria Lúcia Santaella Braga (1980). A autora propõe uma divisão igualmente triádica para cada uma das classificações consagradas da escrita. Essa proposta oportuniza perceber quão tênues são as barreiras que se pretende impor às formas de escrita e como somente na forma de exercício didático justifica-se insistir em apontar as variações discursivas. Seria antes oportuno propiciar ao iniciante na escrita o domínio do ato de escrever, favorecendo-lhe compor naturalmente como naturalmente aprendeu a falar: pela "imitação" do que o cerca<sup>2</sup>. Assim é que se volta à proposta de iniciar-se o aluno na escrita a partir da redação epistolar, levando-se em conta que a carta favorece a visão dos tipos de discurso múltiplos, pela expectativa que o professor pode criar em seus alunos. Na carta, cuja linguagem é narrativa, realizam-se "cortes" descritivos ou dissertativos, como ocorre na fala. Esses "cortes" poderão evoluir para recortes con-

<sup>2</sup> HUMBERTO, Eco. "As tentativas da escrita." In: ———. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989, p. 66. ("Não é por acaso que o deus Toth ('O inventor da linguagem e da escrita, patrono das escribas... o deus da medicina e da magia') é freqüentemente representado como um macaco: escrever, como falar, é imitar, através de sinais, a realidade").



textualizados didaticamente e passar a constituir modelos de descrição ou de dissertação, tornando-se matéria especializada no ensino da composição.

O texto a seguir, retirado da correspondência de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, ilustra aquelas qualidades evocadas para o gênero epistolar.

São Paulo, 13, 4, 1919.

Rangel:

*Tive idéia do livrinho que vai para experiência do público infantil escolar, que em matéria fabulística anda a nenhuma. Há umas fábulas de João Kopke, mas em verso e diz o Correia que os versos do Kopke são versos do Kopke, isto é, insulsos e de não fácil compreensão por cérebros ainda tenros. Fiz então o que vai. Tomei de La Fontaine o enredo e vesti-o à minha moda, ao sabor do meu capricho, cren-te como sou de que o capricho é o melhor dos figurinos. A mim me parecem boas e bem ajustadas ao fim — mas a coruja sempre acha lindos os filhotes. Quero de ti duas coisas: juízo sobre a sua adaptabilidade à mente infantil e anotação dos defeitos de forma. Mas pelo amor de Deus não os elogio. Ando elogiado demais — como quem se rega-lou demais com o mel e está com a boca a arder, e a querer tudo no mundo menos mel... Desanca-me um pouco, Rangel. Sinto necessidade de humilhação...*

Lobato

Trata-se de uma pequena carta de um escritor a outro escritor amigo. A novidade — dada pela notícia da feitura de um livro para crianças, a partir da fabulística tradicional — associam-se a intimidade — a qual permitirá ao autor pedir ao amigo que o “desanque”... com a honestidade da crítica... se a merecer, e a autenticidade — contida na crítica à obra alheia e à dele próprio. Tudo exatamente porque o discurso, mesmo aquele “fixado” pela escrita, é sempre uma “resposta” a al-

go, é sempre esse “elo da cadeia dos atos de fala” (Bakhtin, 1981, p. 98) e o gênero epistolar assegura o antes e o depois da comunicação.

Assim que, não basta acompanhar a compreensão do sistema lingüístico considerado abstratamente ou o estudo de sua produção, mas deve a língua ser compreendida no seu caráter dinâmico de fenômeno social. Também ao professor não bastará desvelar ao aluno a estrutura da língua, mas cabe-lhe especialmente promover condições concretas, favoráveis não só à descrição dos vários tipos de interação verbal, mas à elaboração das formas várias de expressão lingüística.

Sem possibilitar ao aluno que se inicia na arte de compor que intua as diferentes formas de linguagem — descritiva, narrativa, dissertativa — num contexto lingüístico mais amplo, será improdutiva a elaboração de textos dessa natureza, os quais resultarão inócuos, já que não são resposta a nada e não constituem indagação sobre nada!

O sentido de comunicação que a redação deve assumir deverá igualmente estar presente na análise que o aluno faz dos textos na sala de aula.

Por outro lado, a preocupação com terminologias ou classificações reduz a interpretação e impede ao aluno de chegar à significação, à verdade do texto. Ver o texto como “confeção” é vê-lo de fora para dentro, o que tira o verdadeiro sentido da leitura que deve tornar o leitor também construtor do texto que lê.

Assiste-se hoje, com preocupação, a um ensino da língua escrita desorientado, dando ao aluno exatamente a noção de sentido preexistente ao texto, independente da leitura que dele se faz. Desse modo, bastaria procurar entender o “molde” segundo o qual foi o texto elaborado. Mas, como não há “moldes” e nem sequer existe sentido anterior ao ato de ler, acaba-se por reduzir, em muito, o papel didático da leitura como caminho para a escrita.

E não se culpe somente o livro didático: a falha está, antes, na maneira de ir-se ao texto sem nele penetrar, propondo-se perguntas ou respostas que não “dialogam” com a sua escrita. É esse descaminho que existe igualmente na conduta que assumem muitas escolas, mesmo do 1.º grau (desde as primeiras séries) nas propostas de leitura, a partir de material que ela seleciona ou mesmo elabora.

## Conclusão

A modéstia desta proposta reflete a modéstia da experiência que a origina. No entanto, mais que brigar por uma idéia, motiva-a o desejo de favorecer a discussão em torno dela. É instigante o problema do ensino da língua escrita, razão por que há tantos educadores nele empenhados. E, embora, como lembra-Magda Becker Soares, métodos e técnicas venham “pululando ultimamente neste país para ensinar redação” (1984, p. 155), o objetivo destas considerações não é pontificar sobre o assunto, mas buscar respostas para o ensino da língua materna escrita, em especial no que diz respeito ao “Como ensinar redação?”.

A experiência atual da autora destas linhas, que tem consistido na elaboração do material didático alternativo para o ensino de Língua Portuguesa, endereçado ao Projeto Ensino Supletivo da Faculdade de Educação da PUCCAMP<sup>3</sup>, constitui um constante desafio pelo desejo de atender com maior precisão a um alunado específi-

co: o alunado adulto que volta à escola, na maioria das vezes, não para complementar os estudos ou continuá-los, mas para refazê-los, para “suprir” tudo o que falta em termos de língua (e de vida), o que não lhe permite falar sequer de si próprio. E como, pois, falar do mundo, se não se situa nele? Como falar dos homens ou a eles, se não possui consciência de si mesmo pelo domínio da sua língua?

Propiciar, portanto, caminhos para que o aluno se coloque confiante como sujeito do seu dizer, na busca de um “ouvinte” com quem partilhar seu discurso, eis a tarefa primeira do professor. Em verdade o ato de escrever é suficientemente motivador, pois que corresponde ao desejo natural que tem todo ser humano de se fixar, afirmando algo sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo.

A consciência de tudo o que se disse determinou a construção desse arrazoado.

Trabalhar o gênero epistolar na escola não constitui nenhuma descoberta nova, por certo, mas ao considerar-se esta fala também uma carta, pois que tem destinatário certo — o professor de Língua Portuguesa — e na certeza de que uma nova carta é sempre uma nova carta, de algum modo o estar-se a pensar juntamente sobre o problema da redação (especialmente sob o ângulo aqui enfocado) haverá de ser o novo em tudo o que aqui se expôs.

Espera-se, portanto, desse modo justificar estas considerações.

## Referências bibliográficas

- ALI, M. Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ª ed., São Paulo, Hucitec, 1981.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1978.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: Barthes e outros. *Análise estrutural da narrativa*. 2.ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1972. — *O prazer do texto*. Lisboa, Edições 70. Col. Signos, 1983.

- BRAGA, Maria Lúcia Santaella. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo, Cortez, 1980.
- CARPENTER, Edmund. As novas linguagens. In: — & McLuhan, (org.) *Revolução na comunicação*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- ECO, Humberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 2ª ed., Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1972.
- GENETTE, Gérard. "Fronteiras da Narrativa." In: \_\_\_\_\_ e outros, *Análise estrutural da narrativa*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 2ª ed., Cascavel (PR), Assoeste, 1985.
- HAQUIRA, Osakabe. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita." In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- HAMON, Philippe. "O que é uma descrição." In: SEIXO, Maria Alzira (org.). *Categorias da narrativa*. 3ª ed., Lisboa, Arcádia, 1979.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, 1986.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. 4ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1951.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução de Lourdes Santos Machado, introdução e notas de Paulo Abusse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Textos de Leitura: Suplência I*. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- SOARES, Magda Becker. "Do pensar ao escrever: pressupostos do ensino de redação." In: \_\_\_\_\_. *Aprendizagem da língua materna*. Brasília, INEP, 1984.
- TODOROV, Tzvetan. *Literatura e significação*. Lisboa, Assírio & Alvin, 1967.

**Resumo** A redação constitui um sério desafio para o ensino nas escolas. Haveria uma forma de linguagem, tal como a fala, natural, e, portanto, ideal para a iniciação na escrita: a narrativa. Escrita e fala, no entanto, não se produzem de um mesmo modo. Considere-se a linearidade, a fixidez, a opacidade próprias da escrita para a explicitação da sua gramática. O sentido do texto extrapola o próprio texto, que não é apenas uma soma de frases. Propõe-se um ensino inicial da escrita através do exercício do gênero epistolar, em especial a carta, cujas qualidades: novidade, intimidade, autenticidade identificam os elementos da comunicação e revelam o papel social da língua. O ensino da escrita nas escolas hoje, mostra-se deficiente por não colocar o aluno-escritor como sujeito do seu dizer, e a língua como o meio de situá-lo como sujeito da sua história.

**Palavras-chaves:** Redação escolar; escrita versus fala; carta; processo de comunicação; ensino da língua.

**Abstract** The teaching of writing is a challenge for teachers. There should be a spontaneous way of using the written language, which, like the spoken language, is the ideal starting point for writing — the narrative. The spoken and the written forms of the language, however, are not expressed in the same way. Such devices as linearity, rigidity and opacity, explicit writing for the understanding of the grammar. The meaning of the text extrapolates the text itself, which is not only a sequence of sentences. The purpose of this paper is to introduce letter-writing, since its basic characteristics, such as novelty, intimacy and authenticity identify communicative elements and reveal the social role of the language. Nowadays the teaching of writing has not been adequate because no emphasis has been given to the learner-writer as the subject of his own discourse and to the language as the vehicle to place him as the subject of his own history.

**Descriptors:** Composition; writing vs speaking; letter-writing; communication process; language teaching.