

## PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA\*

João Wanderley Geraldi (UNICAMP)

O objetivo desta exposição é contrapor dois tipos de atividades relativas à escrita que podem ser expressas no binômio "escrever para a escola / escrever na escola". Ao contrapor, deveria comparar diferentes textos, ainda que não fosse por razões empíricas, ao menos por razões metodológicas. Dispensar-me de ambas as razões em função de outra: os interlocutores deste texto, professores de língua portuguesa, convivem cotidianamente com ambas: com as redações de seus alunos, geralmente escritas para a escola, e com os textos -- literários ou não -- lidos todos os dias (embora algumas destas nossas leituras visem "didaticizar" os próprios textos).

Tomo essa distinção, talvez excessivamente intuitiva, como ponto de partida para poder refletir sobre os rituais que a produzem e para, num segundo momento, levantar algumas questões relativas aos problemas e soluções apontados pela prática pedagógica do ensino do escrever.

É preciso que eu confesse, de imediato, de onde vem a intuição, o lugar que me faz ver a existência do escrever para a escola e do escrever na escola: entendo a linguagem como uma atividade interacional, constitutiva dos sujeitos que a praticam mas também constituída por estes mesmos sujeitos e por esta mesma prática. Aceitar a interação como nuclear, exige:

admitir que o discurso é "o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (Bakhtine); é admitir, como corolário, que todo o discurso é fundamentalmente dialógico. Para o linguista soviético, este caráter interacional, dialógico, do discurso se manifesta em todos os níveis: no nível, sobretudo, do diálogo, em que toda a réplica se articula com o que o interlocutor acaba de dizer e vai dizer; no nível também do discurso aparentemente o mais monológico, o texto escrito, pois este, escreve Bakhtine, "responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura um suporte, etc." no nível dos atos linguísticos, cuja realização é modelada pelo confronto entre

---

\* Texto de conferência proferida no III ENCONTRO DE PROFESSORES DE REDAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, em 24 de novembro de 1985.

a fala e o meio extra-verbal e contra a fala do outro; no nível, enfim, da significação da palavra, "produto de interação do locutor e do interlocutor" (ROULET, 1985, p.41).

Se, na aquisição da linguagem oral, uma tal concepção pode mais facilmente explicar seu processo, na aquisição da língua escrita, cuja aprendizagem apresenta dificuldades de natureza distinta, os problemas enfrentados quer pelo locutor-aprendiz quer pelo interlocutor-professor acabam por produzir um ritual pedagógico destruidor das características fundamentais da linguagem: aprendendo a escrever na escola, mas escrevendo para ela, a escrita perde a mais central e mais evidente de suas atribuições, o estabelecimento de uma interlocução à distância (cf. OSAKABE, 1982).

Explicito um pouco mais a questão: para quem o aluno escreve sua redação? Aliás, já na denominação traímos (ou explicitamos?) a diferença: ensinamos "redação" e esperamos que o aluno produza "textos".

Talvez eu esteja agora em condições de estabelecer uma primeira diferença instituidora do ritual: na escola o aluno escreve redações, um exercício que, simulando a função da escrita, o prepara para produzir textos quando fora da escola. Conjugam-se, para tanto, dois aspectos de uma mesma representação: 1) a escola prepara para a vida; 2) a língua está aí, constituída, pronta, à disposição, e usá-la é simplesmente se apropriar do que já está pronto. O ritual escolar é a forma de melhor se preparar para a vida e o exercício redacional, o caminho para aprender como se faz para se apropriar da língua escrita. Ora, de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raramente escrevem. Desta contradição, resulta a pergunta óbvia, para que aprender a escrever? A resposta: para ultrapassar os obstáculos construídos pela própria escola. Eis um saber circular. Aprende-se a escrever na escola para a própria escola.

Esta primeira diferença, a simulação, pecado original, dominará todo o processo de produção e determinará seu resultado final. Aponto alguns problemas desse processo e de suas condições de produção, respondendo o levantamento das perguntas formuladas por Osakabe (1979, p.59), e cujas respostas forneceriam o jogo de imagens que sustentaria a produção do discurso:

a) "Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?"

Voltamos, aqui, à questão do "para quem" o aluno escreve. O destinatário mais evidente, mais próximo, é o professor, ainda que o exercício seja escrever para um amigo um bilhete convidando para uma festa que não ocorrerá. Note-se, no entanto, que o professor é um papel institucional: representa a escola, representa quem ensina. Não se trata, pois, de um destinatário "real" que ouvirá/lerá o texto, mas de um pa-

pel que anula este destinatário. O aluno vive a contradição de escrever para quem lhe ensina a escrever, que lerá o texto não para saber o que o texto diz mas para ver se o aluno sabe ou está aprendendo a escrever. A presença deste interlocutor, com esta imagem, é tão forte que acaba destruindo o próprio locutor. Seu texto não representará o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com o leitor-professor. O professor sabe escrever, e o que o aluno deverá demonstrar em seu texto é que aprendeu a escrever na forma que lhe foi ensinada. Uma dupla destruição: a do locutor e a do interlocutor.

b) "Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale dessa forma?"

O aluno é quem está aprendendo. Seu sucesso ou insucesso, na vivência escolar, determinará não só a imagem que a escola faz dele (afinal, é esta imagem que sustenta a existência de classes especiais) como a incorporação, pelo próprio aluno, desta imagem. Em geral, a imagem que o aluno faz de como o professor (e a escola) o imagina não é positiva. E o exercício redacional é, em alguns casos, momento em que o aluno tenta reverter a situação, mas, noutros casos, o aluno, em certo sentido, "desiste" de re-construir esta imagem, incorporando "a incompetência" que lhe foi inculcada nos anos anteriores. Afinal, a própria necessidade de estar sempre a fazer exercícios não está a lhe dizer, a todo momento, "você não sabe"?

c) "Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma? Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?"

Um discurso tem sua justificativa e sua medida na imagem que o locutor faz do referente, e esta imagem, em algum ponto, ele supõe que seja diferente daquela que o interlocutor faz do referente. É precisamente o fato de o locutor imaginar se situar de modo singular em relação às informações preexistentes à sua enunciação que legitima sua fala, seu discurso, num determinado contexto. Entretanto, na situação escolar, a exigência que lhe faz o exercício obriga-o a dizer algo sobre o que não se imagina possuir informações novas, quase que, fugindo à regra de informatividade do discurso, ter que dizer sem ter o que dizer. Na maioria dos casos, seu trabalho consiste em organizar as informações disponíveis e que lhe foram dadas pela escola para devolvê-las, na forma de redação, à própria escola. Ora, o aluno sabe que o professor já sabe o que ele está dizendo. Isso talvez possa explicar certos "saltos de informações" no texto, já que redundantes para a interlocução e, paradoxalmente, explicar também a redundância, a repetição e, às vezes, a incoerência de textos escolares: o aluno não está escrevendo para dizer algo sobre o referente, mas para mostrar ao professor que sabe algumas coisas sobre o referente, assunto da redação, e, aproveitando o ensejo, mostrar também que sabe algo sobre outras coisas. Enfim, é preciso preencher o espa-

ço, preferencialmente num arcabouço recomendável...

d) "Que pretendo do ouvinte para lhe falar desta forma?"

Condição fundamental da tomada da palavra, objetivos possíveis de discursos (convencer/persuadir o interlocutor, divertir, informar, perguntar, etc.) desaparecem na redação. Aqui, na escola, o aluno "fala desta forma" com o objetivo de mostrar que sabe escrever. Não é o que diz que orienta seu trabalho. A preocupação maior do locutor é aproximar-se de uma forma modelar, ensinada pela escola, de como dizer o que diz, pois este é, fundamentalmente, o saber que será avaliado. E "para a redação ficar mais bonita; para mostrar para o professor que a gente sabe; para a redação ficar menos vulgar, mais rica, diferente do que a gente fala" (Brito, 1984, p. 114), o aluno mistura num mesmo texto formas da linguagem oral a formas eruditas ou que imagina mais "nobres", isto é, mais escolares. Em suma, este objetivo de "mostrar que sabe" acaba anulando até as possibilidades do jogo lúdico com as formas linguísticas.

Esta passagem, ainda que sumária, pela questão do jogo de iragens que me parece presidir o exercício de redação escolar revela o desvio básico do escrever para a escola. O exercício, enquanto mero exercício, nega a natureza da própria linguagem. Não é apenas por razões humanistas que é preciso devolver aos alunos o direito à palavra -- e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita -- mas a própria natureza da linguagem exige esta devolução. Benveniste já nos ensinou que a linguagem "é tão profundamente marcada pela expressão de subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem" (1976, p.287). Ora, a simulação anula os sujeitos e anulando os sujeitos, impossibilita-lhes o uso da linguagem.

Os remédios que a prática pedagógica tem ministrado aos pacientes alunos não me parecem apontar para a reversão do quadro de condições de produção. Procurando "salvar o doente", cujo mal, previamente diagnosticado, se revela nos problemas presentes nas redações dos alunos, conforme apontaram professores de português em seminário realizado em Teresina (cf. apêndice), a pedagogia da escrita tem receitado, para sanar os problemas (ou matar o doente):

1. Leitura, a partir de uma crença que não se explicita, mas se desvela em afirmações como "os alunos não escrevem porque não lêem". A leitura é entendida como forma de aprender a escrever, crença que não parece ser verdadeira já que o simples fato de termos lido romances não nos autoriza dizer que saberíamos produzir romances. Não nego o valor da leitura, nego a interpretação mecânica de que ler ensina a escrever. São duas atividades distintas, complementares, mas de natureza diversa. É desta crença, no entanto, que retiramos "modelos absolutizados" de como escrever, como se todo o texto tivesse que ter uma introdução, um desenvolvimento, uma conclusão, nesta ordem canônica e precisa;

2. Gramática, acreditando que da gramaticalização resulta um bom desempenho. Ensina-se uma metalinguagem, exercita-se a análise de fatos da língua, e espera-se que o aluno que sabe distinguir sujeito e predicado de uma oração não mais escreva, em suas redações, orações incompletas...
3. Treinamento, acreditando que o emprego artificial da linguagem nos exercícios que seguem modelos ou naqueles em que o aluno é obrigado a "inventar" uma frase só para usar um vocábulo novo deixará o aluno em condições de usar tais estruturas (ou tais vocábulos) quando vier a escrever;
4. Psico-tóxicos, acreditando que o aluno escreve como escreve porque não estava motivado para escrever. É preciso, então, ministrar-lhe "motivações", externas ao próprio ato de escrever e externas à própria natureza interlocutiva da linguagem. Há receitas abundantes que passam desde o "como ser criativo" até descartar em receitas quase que psico-terapêuticas...

Ao apontar para esses quatro remédios, ainda que em tom jocoso, não tive e não tenho a pretensão de análise rigorosa. Meu objetivo é mais simples: provocar um debate de professores sobre a prática pedagógica e, para tanto, escolhi o caminho da radicalização pois não creio que o consenso seja construtivo.

Agora e só agora, talvez eu possa caracterizar um pouco mais concretamente o que entendo por "escrever na escola". SE:

- a) escola e a sala de aula puderem ser entendidas apenas como o espaço físico onde sujeitos se encontram,
- b) a aula de redação abandonar o objetivo de querer ensinar a escrever,
- c) aceitarmos que aprenderos a escrever escrevendo e que, a cada vez que escrevermos, estaremos aprendendo a escrever pois estaremos concretamente frente a condições de produção diferentes,

#### ENTÃO PODEREMOS COMPREENDER QUE

- a) a sala de aula é um espaço físico como qualquer outro (o escritório, a casa, etc.) e nela é possível escrever;
- b) a aula de redação não é mais do que o espaço temporal, aproveitável ou não, para iniciar um processo de interlocução à distância, os textos aí produzidos saindo em busca de leitores efetivos;

c) só se aprende a escrever escrevendo, e não simulando situações de escritas.

Talvez as três condições, e suas consequências, apontem para a utopia, ou porque exigem que se desloque o artificial ou porque redefinem a própria escola sem modificar a sociedade que a sustenta. Utopia ou não, o que se propõe é a ação no intervalo da contradição escola/sociedade, instaurando aí a possibilidade da escrita pela instauração da possibilidade de interlocuções reais entre sujeitos reais.

---

NOTA

1. Esta "simulação" a que estou me referindo nada tem a ver com a ficção literária ou outras formas artísticas (representação teatral, etc.)

---

BIBLIOGRAFIA

BENVENISTE, E. "Da subjetividade na linguagem." Problemas de Linguística Geral. São Paulo: Nacional, 1976.

BRITO, P.L. "Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares," O texto na sala de aula. Ed. J.W. Geraldi. Cascavel, Paraná: Assoeste, 1984, pp. 109-119.

OSAKABE, H. Argumentação e discurso político. São Paulo: Kairós, 1979.

\_\_\_\_\_. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita," Leitura em crise na escola: as alternativas da escola. Ed. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ROULET, E. "Pragmatique et pédagogie: apprendre à communiquer c'est apprendre à négocier," Langues et Linguistique, 11 (1985), 39-57.

A P E N D I C E

Quadro de problemas presentes em redações

4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>. idéias contraditórias;</li> <li>. falta de fluência;</li> <li>. dificuldade de expressão;</li> <li>. dificuldade de expressão do pensamento;</li> <li>. vocabulário restrito;</li> <li>. ortografia;</li> <li>. pontuação;</li> <li>. acentuação;</li> <li>. concordância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. desconexão de idéias;</li> <li>. desestruturação dos parágrafos;</li> <li>. uso indevido dos parágrafos;</li> <li>. ortografia;</li> <li>. concordância;</li> <li>. pontuação;</li> <li>. acentuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. falta de criatividade;</li> <li>. pobreza de expressão;</li> <li>. organização do pensamento;</li> <li>. ortografia;</li> <li>. pontuação;</li> <li>. acentuação;</li> <li>. concordância;</li> <li>. emprego de letras maiúsculas e minúsculas;</li> <li>. medo de escrever;</li> <li>. insegurança e timidez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. dificuldade de organização de idéias;</li> <li>. criatividade;</li> <li>. pontuação;</li> <li>. concordância;</li> <li>. ortografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ortografia;</li> <li>. pontuação;</li> <li>. concordância;</li> <li>. regência</li> <li>. estruturação do texto</li> <li>. seqüência e carência lógica;</li> <li>. sintaxe de colocação.</li> </ul>

Seminário: Leitura, Produção e Análise Lingüística de Textos. Teresina, 27 a 29/05/25